BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

LA BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN tiene el propósito de difundir los estudios teóricos y las experiencias prácticas más avanzadas que surgen hoy en el ámbito internacional, y de dar a conocer también las investigaciones, ideas y propuestas innovadoras que se van generando en los países de habla hispana. Las distintas series de esta Biblioteca se editan bajo la responsabilidad de reconocidos especialistas y están dedicadas a la formación de los docentes, a los métodos didácticos, a la psicología y los procesos cognitivos del aprendizaje, a las nuevas tecnologías y las herramientas para investigar en su aplicación a todas las materias que constituyen los currículos escolares y planes de estudio universitarios.

SERIE PEDAGOGÍA Y TRABAJO SOCIAL

Violeta Núñez *coordinadora*	*La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*
HEBE TIZIO *coordinadora*	Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis
MIGUEL GÓMEZ SERRA	Evaluación de los servicios sociales *Próxima aparición*
SAÚL KARSZ	La exclusión, definirla para erradicarla *Próxima aparición*

Dar (la) palabra

Deseo, don y ética en educación social

José García Molina



Diseño de cubierta: Sebastián Puiggrós

Primera edición: octubre del 2003, Barcelona

Paseo Bonanova, 9 1º-1ª
08022 Barcelona (España)
Tel. 93 253 09 04
Fax 93 253 09 05
correo electrónico: gedisa@gedisa.com
http: //www.gedisa.com

ISBN: 84-7432-994-9
Depósito legal: B. 42895-2003

Impreso por: Romanyà/Valls
Verdaguer, 1 - 08786 Capellades (Bardelona)

Impreso en España
Printed in Spain

A todos los que hayan sentido alguna vez esa extraña curiosidad que nos obliga a leer.

A los maestros y educadores que la provocaron y quisieron sostenerla.

Pero, especialmente, a esa persona que ya nunca podrá leer este libro. Sin saber de su existencia, hizo mucho para que ahora sea una realidad. El tiempo me ha hecho caer en la cuenta de que ella puso a mi alcance la base de lo que aquí se cuenta. Porque, a su manera, lo tenía y lo regalaba... sin saberlo.

En la palabra reside el secreto de la transmisión de la cultura humana.

Hans-Georg Gadamer, *Elogio de la teoría*

En una palabra, la educación es ante todo transmisión de algo y sólo se transmite aquello que quien ha de transmitirlo considera digno de ser conservado. [...] Para que haya futuro, alguien debe aceptar la tarea de reconocer el pasado como propio y ofrecerlo a quienes vienen tras de nosotros.

Fernando Savater, *El valor de educar*

Índice

Prólogo

Violeta Núñez

Gustav Wyneken[1] señalaba que son dos las esfinges que guardan la entrada a ese extraño territorio de la filosofía de la educación: territorio donde se dan cita las múltiples preguntas, las precarias hipótesis, las confrontaciones teóricas.

Las esfinges no permiten una entrada gratuita, tal como prometen los «grandes almacenes». No. Las esfinges plantean al atrevido explorador dos preguntas. No son de fácil respuesta, mucho menos de respuesta inmediata:

- ¿se *puede* educar?;
- ¿se *debe* educar?

En la peculiar topografía que diseña Wyneken, podemos distinguir un espacio donde el viajero interesado en la educación descansa, rellena sus alforjas y medita sus respuestas. De ellas depende que pueda proseguir su recorrido: «pues estas dos preguntas o problemas son, en efecto, problemas previos, preliminares a toda pedagogía».

El libro que hoy me honro en prologar es, sin duda, testimonio de un viajero incansable de los dominios, de las profundidades, pedagógicos. Un viajero que sabe de la importancia de los tiempos de

1. Wyneken, G. (1968): «Las antinomias centrales de la Pedagogía», en Luzuriaga, L.: *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Losada, págs. 53-62.

espera, pues allí se gestan respuestas posibles a las esfinges guardianas. Sin duda, el autor ha respondido: ha dado su palabra, responsable. Y en su texto da las claves de esas respuestas, para que cada lector pueda pensar las suyas. No se trata, pues, de un texto colonizador, sino de uno que abre caminos en las densas espesuras de la actualidad, de tal manera que cada explorador pueda decidir y señalar sus propias encrucijadas. Se trata, en síntesis, de un libro revelador, incitador, polémico.

Dar (la) palabra (título que rápidamente evoca los textos y la escritura de Jacques Derrida) nos propone una *epojé* o suspensión del juicio frente al contenido doctrinal de, en este caso, la pedagogía al uso. En efecto, en la mejor tradición husserliana, nos propone un *cambio radical* de la «tesis natural» de la pedagogía ingenua (que todas lo son, si no se ejerce un pensamiento reflexivo). Al cambiar la tesis, el texto nos invita a poner entre paréntesis las doctrinas (pedagógicas ingenuas) acerca de la realidad educativa y de la acción sobre ésta. Esta suspensión permite al autor diseñar nuevas perspectivas al abordar los temas constituyentes del ámbito pedagógico, y, al lector, revisar y someter a crítica su propio acervo, así como darse tiempo para cambiar. Ya que no se trata de eludir las viejas antinomias de la educación, sino de reformularlas en referencia a los nuevos tiempos y proponer maneras innovadoras de resolución y transformación.

La apuesta es osada, pues navega a contracorriente de un momento actual que propone el entretenimiento sin fin como horizonte y el individualismo acérrimo como modalidad de vida. Un momento que propicia la dimisión de las responsabilidades y en el que el ciudadano medio parece aceptar sin rubor la «nueva regla», que consiste en la eliminación de toda regulación.[2] Pero la educación consiste en la transmisión del marco normativo primordial: el que nos permite articular las palabras y construirnos como sujetos de palabra (humanizarnos). Mal condice con la euforia desreguladora de la versión neoliberal del capitalismo informacional.[3]

Si la educación renuncia a su función (y estamos al borde de ello), tal vez sólo reste evocar las palabras de uno de los Robots Nexus 6,[4] aquel replicante que dice a Blade Runner, el personaje interpretado por Harrison Ford:

> Yo he visto cosas que vosotros no creeríais: atacar naves en llamas más allá de Orion; he visto rayos C brillar en la oscuridad, cerca de la puerta de Tanhauser. Todos esos momentos se perderán en el tiempo, como lágrimas en la lluvia. Es hora de morir.

Pero libros como el presente nos aportan la savia revivificante necesaria para *no dimitir*.

Se trata de interrogarnos sobre la función de transmisión, sus alcances y sus límites. Sabemos que la educación no lo puede todo, pero también sabemos que es la polea que mueve al mundo humano desde el comienzo de los tiempos, enlazando generaciones. En efecto, polea de transmisión de herencias culturales, a su acción –preponderantemente– debemos olvidos y memorias que tejen y destejen presentes y futuros posibles.

En esta línea, quiero unir la reflexión sobre el tema al que el libro nos convoca, al hilo del pensamiento de María Zambrano, en cuyo estudio llevo embarcada los últimos tiempos.[5] Fue ella una de las más grandes figuras de la filosofía en la España de la República (que lo fue luego de los destierros, interiores y *transterrados*). Nacida en Vélez, Málaga, en 1904, fue, durante un breve lapso, profesora de la Universidad de Barcelona. En la Barcelona-bastión ante el avance de las tropas fascistas. Luego, fue *hacia aquello que se llama lontananza*. Recojo esta expresión de la compilación de textos publicada por Jorge Larrosa y Sebastián Fenoy.[6] Allí leemos esta cita de Zambrano:

> yo andaba hacia aquello que se llama lontananza. Digo esta palabra porque en una de las huidas del Ejército vencido, el mío, alguien les preguntó: «¿A dónde vais?» «¡A lontananza!», respondieron. Iban huyendo, como fui huyendo yo, a lontananza.

2. Tizio, H. (2003): *Clínica de la civilización*. Conferencia pronunciada en la *Scuola Lacaniana de Psicoanálisi*, Roma, 10-01-03.

3. Castells, M. (1998): *La era de la Información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3, Madrid, Alianza.

4. *Blade Runner*. Película dirigida por Ridley Scott.

5. Núñez, V. (2002): *La función civilizadora*. Conferencia inaugural del 6.º *Stage* de Formación Permanente: *Nuevas generaciones, ¿hemos abandonado la función civilizadora?* Barcelona, Instituto del Campo Freudiano.

6. Larrosa, J. y Fenoy, S. (comps.) (2002): *María Zambrano: l'art de les mediacions*. Barcelona, Publicaciones Universidad de Barcelona.

De esta filósofa, viajera por vocación y por exilios, podemos hoy recuperar ciertas palabras. Sus aportaciones a la pedagogía son diversas, siempre valiosas. Restituir la memoria de los exilios es, también, tarea de la pedagogía, y es eje de su tarea civilizadora de transmisión de patrimonios que, de lo contrario, parecerían destinados –inexorablemente– a la penumbra y el olvido.

El rescate, actualización, cruzamiento, de esas palabras, va tejiendo un peculiar discurso pedagógico, legado a las nuevas generaciones de educadores, para restituir las memorias confiscadas en los grises años de oprobio y de silencio. Hay algo del derecho, y de los deberes, que se juega en la recuperación de esas voces y sus ecos.

Nos dice la autora, en un memorable artículo titulado *La vocación del maestro,*[7] que el maestro no nace, sino que es aquel que acepta voluntariamente el reto, en nombre del mundo, de hacerse cargo de la promesa que encierra cada nueva generación. La vocación del maestro no es ajena al concepto genérico de vocación:

> Tiene dos aspectos al parecer contrarios el proceso de la vocación cuando se cumple: un adentramiento en el sujeto, un penetrar más hondamente en lo que tradicionalmente se llama el interior del ánimo, y el movimiento que podría ser contrario y que es complementario, el manifestarse tan enteramente como sea posible; [una] manifestación expansiva, generosa, como un buzo que desciende al fondo de los mares para reaparecer luego con los brazos llenos de algo arrancado con fatigas sin cuento y que lo da sin darse siquiera mucha cuenta de lo que le ha costado y de que lo está regalando, a quienes ni siquiera en ciertas ocasiones lo esperaban porque no lo conocían. Pues que la vocación de algunos es quien ha traído al mundo cosas nuevas; palabras ocultas; descubrimiento de leyes no sospechadas, y hasta sentimientos que yacían en el corazón de cada hombre sin aliento y sin derecho a la existencia (Ibíd., págs. 99-100).

El educador no nace; mas, cuando llega a serlo, «es más de lo que él mismo era»:

> Se trata pues de un grado transmisor por excelencia, ya que el aprendiz o el estudiante puede transmitir algo a sus compañeros, si así no lo hace no falta a su deber, mientras que el maestro deja de serlo, se convierte en una contrafigura de su ser, si no logra transmitir de algún modo a quienes le están encomendados, en principio a todos, su enseñanza (Ibíd., pág. 105).

7. Zambrano, M. (2000): *La vocación del maestro*. Madrid, Ágora.

Es, sin duda, un lugar de exposición permanente: ser educador es exponerse a la mirada y al juicio de los otros. Por ello señala la autora:

> mas luego se encuentra en una prueba sin fin, de toda hora. Es una condición [la de educador] que se adquiere, mas a condición de ser re-adquirida en cada instante. Y puede perderse, pues muchos habrán sido maestros cumplidamente durante un tiempo de su vida y luego, un día, ya no podrán seguir siéndolo (Ibíd., pág. 105).

Ser educador es, pues, mantener el reto cada día. No olvidar el desafío de pararse frente a las nuevas generaciones sabiendo que constituyen, ante todo, una promesa. Evitar entonces ahogar lo que de promesa tienen, sin claudicar en la tarea de transmitir un patrimonio que corresponde pasar. Un buzo, sí, que emerge, cada día. Cada día.

> Y todo depende de lo que sucede en ese instante que abre la clase de cada día. De que en este enfrentarse de maestro y alumno no se produzca la dimisión de ninguna de las partes. De que el maestro no dimita, arrastrado por el vértigo, ese vértigo que acontece cuando se está solo, en un plano más alto del silencio del aula. Y de que no se defienda del vértigo, amparándose en la autoridad establecida. La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la felicidad de ser uno más entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería.
>
> La presencia del maestro que no ha dimitido –ni contra dimitido– señala un punto, el único hacia el cual la atención se dispara. Y es ese segundo instante cuando el maestro con su quietud ha de entregarle lo que parece imposible, ha de transmitirle antes que un saber, un tiempo, un espacio de tiempo, un camino de tiempo (Ibíd., págs. 113-114).

Cada día, entonces, el educador que no dimite se enfrenta, desde ese lugar de soledad irreductible que se abre para hacerse cargo de la transmisión, en un tiempo de promesas, se enfrenta, digo, al desafío de pasar –de alguna manera– lo que le fue dado y lo que él mismo arranca y trabaja de la cultura.

El libro del profesor José García Molina es el texto de *un buzo*, de un educador que no dimite. Tiene la fuerza de la perseverancia y el acierto de una escritura transformada en lectura imprescindible.

Barcelona, a comienzos del año 2003.

Introducción

> Hubo un tiempo en el que todo tenía sentido y todo lo que hacía lo creía de verdad. Pero ahora sé que el engaño es hermoso y pensar que fui feliz hoy me da risa.
>
> MARC PARROT, *Sólo para locos*

Thomas Hobbes pensaba que la risa era una triste debilidad de la naturaleza humana que todo pensador debía esforzarse en superar. Contrariamente, el pensador de la voluntad de poder como fuerza creadora de vida otorgaba a la risa un valor incuestionable: debía estar en el corazón mismo de la tarea de pensar. Ante la falta de agilidad y ligereza del pensamiento filosófico, su pesada digestión y progresiva separación de la vida, Nietzsche se autorizaba a establecer una jerarquía de filósofos según la cualidad de su risa, situando en la cumbre a quienes fuesen capaces de una *risa de oro* (1886, cf. 294). Y nada tendríamos que objetar a la propuesta del filósofo alemán si no fuera porque, a poco que se piense, uno percibe que la risa no es siempre la expresión de un mismo sentimiento. Cualquiera que haya vivido suficiente sabe que existen múltiples formas de reír. La irrupción de la risa tiene causas muy diversas, acontece por situaciones triviales o desgarradoras, y puede significar cosas diferentes, prácticamente opuestas. Con ella unos saludan la llegada de una nueva vida y otros la despiden; hay quien celebra una victoria y quien, esbozando una amarga mueca, bebe sus tragos más

amargos. La risa, en definitiva, es expresión de experiencias únicas y radicalmente diversas.

En este sentido, a modo de ejemplo, Samuel Beckett defendía la existencia de tres principales tipos de risa que no eran tales, sino que reemplazaban al aullido: la amarga, la de dientes afuera y la sin alegría.[1] La primera ríe de lo que no es bueno, es la risa ética. La segunda ríe de lo que no es verdadero, es la risa judicial. La tercera es la risa no ética, que se ríe de la risa, la risa que se ríe de lo desdichado. Es de esta última risa de la que nos habla Marc Parrot en la cita que abre este apartado. Desilusionada porque habiendo descorrido el velo en busca del Sentido descubrió que no había nada parecido a un sentido final, verdadero, esclarecedor de la esencia de las cosas humanas. Risa necesariamente cínica y descreída que vislumbra que para la humanidad ha pasado el tiempo de la infancia, de creer en grandes verdades inmutables que ordenan la vida y el mundo. Con esta expresión risueña, que sobre todo es una mueca, ha ido abandonando el hombre moderno el infantil refugio de los cuentos de hadas.

Algo nos alerta, sin embargo, respecto a que las cosas no marchan como esperábamos. La supuesta madurez no ha aportado mayor confianza ni seguridad y parece que la incertidumbre y el desasosiego circulan sin demasiada oposición por el mundo del hombre posmoderno. Tal vez no llegaron a tener razón los que pensaban que la muerte de Dios, del espíritu y lo trascendente, nos conduciría al mundo adulto de las alturas y los hielos, al nietzscheano escenario donde es necesario estar constituido de una manera especial para respirar la nueva atmósfera. Todo apunta a que no hemos conseguido arribar a ese lugar donde reina la soledad y la ansiosa investigación de «cuanto hay de extraño y problemático en la vida» (Nietzsche, 1888:116); mucho menos a construir un mundo donde superar la necesidad de sentido último y sobreponerse al temor que produce lo virtual de la existencia.

En todo caso, tampoco el intento ha sido vano. En el ámbito del pensamiento de las teorías científicas y filosóficas, se ha producido cierta cercanía a estas posturas y algunos de sus practicantes han logrado, al menos en parte, asumirlas. Pero queda un largo camino por recorrer si pensamos que es necesario que ese pensamiento se

1. Citado por Savater en la introducción al libro de Cioran *Breviario de podredumbre*.

incorpore en el tejido de la vida social, en las relaciones entre los hombres. Sólo de esta manera podremos también los hombres de a pie, individuos y ciudadanos corrientes, incorporarlos a nuestras formas de vivir en el mundo. De momento nuestros tiempos parecen apuntar hacia otro lado, parecen producir hombres que sufren de una exagerada tendencia a no querer preguntarse. Los adelantos del conocimiento científico y técnico, que aseguraban el progreso ilimitado de los hombres, el control de la naturaleza y la felicidad, no han sido capaces de cumplir sus promesas. Liberada al fin del yugo de la naturaleza y del trabajo, la especie humana debía elevarse hasta cotas de saber nunca imaginadas, hacia formas de vida mejores. La adquisición generalizada de la cultura se disponía como medio y como finalidad de la vida humana. Ella debía ser el motor que impulsara el tren y la vía segura hacia la construcción de un mundo cada vez más perfecto. Sin embargo, a todas luces, esta idea vive horas bajas. La progresiva *muerte del espíritu* (Mutis y Ruiz Portella, 2002) trae asociada el decaimiento de la imaginación y del deseo de un hombre que antes que saber quiere divertirse, entretenido en pasatiempos (actividades de ocio) que se agotan en un consumo inmediato y reiterado hasta la saciedad, porque se hace difícil sostener el deseo a largo plazo. Un hombre que le pide a la vida lo mismo que a la televisión: *poder cambiar de canal cuando se aburre o no le gusta lo que ve*.

Nos hallamos inmersos en la paradoja de un tiempo en el que el progreso se ha vaciado de la gran idea que lo empujaba: ilustración y cultura para todos. A cambio, la actualidad parece dejarnos un tiempo de diversión y ocio ilimitado. El mundo convertido en un gran parque temático donde un hombre infantilizado genera y almacena conocimientos renunciando al trabajo que implica saber. Vuelta al tiempo de la infancia, al juego de la inocencia (Bruckner, 1996), esperando que alguien se haga cargo de todo, porque ese papel, que históricamente ha correspondido al mundo de los adultos, parece desvanecerse en aras de cierto totalitarismo de los Estados, gobiernos, religiones, etcétera. Nos encontramos ante un mundo de adultos que quieren presentarse como niños, adolescentes o eternamente jóvenes; que juegan despreocupadamente al desentendimiento y abandono del ámbito de la vida política, auténtico espacio de la pluralidad, la distancia y las apariencias que permite la objetividad propia del entrecruzamiento de los puntos de vista (Arendt, 1958).

Adultos que intentan dejar de *hacerse cargo* (Cruz, 1996) del mundo y que, en ese mismo intento, pierden tal categoría. ¿Podemos aún hablar de adultos en ese sentido que nos enseñó Hanna Arendt? ¿Es hoy el adulto aquel que, habitando en la vida política, se responsabiliza del mundo y de lo nuevo que llega a él?

En torno a estas reflexiones y sus implicaciones para lo educativo, se articulan los vectores sobre los que gira este libro. Vivimos tiempos de un pensamiento débil (Vattimo, 1988) y una tecnología tan fuerte que se ha ido constituyendo a pasos agigantados en la nueva diosa Esperanza. Panacea de una tecnología que ha superado definitivamente la que debía haber sido su principal función: un uso para que los humanos vivieran mejor. Lejos de establecerse como un beneficioso uso, la posmodernidad la ha colocado como sustituta del antiguo dogmatismo teleológico esencialista, dominante hasta principios del siglo XX. En su lugar, adoramos el becerro de lo tecnológico y lo funcionalista. En este nuevo escenario, el pensamiento pedagógico y la práctica educativa parecen haberse conducido por vías que han provocado cierto extrañamiento de sí mismos y una situación –si no desesperada, sí descorazonadora– de errante búsqueda de su razón de ser.

La educación, entendida como acción (praxis que no se limita a la actividad instrumental o pautada, a la *techne*) que inicia algo inesperado, imprevisible en el mundo –no sólo por la novedad de los recién llegados, sino por la imposibilidad de prever y dominar sus consecuencias–, sigue siendo necesaria para la vida en el mundo del nosotros. La educación, como proceso de formación de un sujeto social articulado en su tiempo, no puede caer en las manos de los nuevos ideales de *poiesis*, de fabricación en serie, no puede ser abandonada a cualquier uso pragmático o cálculo de rendimiento productivo. Se hace necesario, hoy más que nunca, la reivindicación de una ética que permita al pensamiento y la praxis de la educación no ceder el triunfo al utilitarismo y pragmatismo que vienen siendo reforzados por la hegemonía de los discursos del exceso del nuevo sociologismo y el psicologismo educativo. Discursos hegemónicos y homogeneizantes que amenazan con hacer de la educación social un nuevo campo técnico-programático de formas de pensamiento y vida, al amparo de una casual coincidencia con intereses y valores propios del neoliberalismo socio-económico dominante y del mundo de lo «políticamente correcto».

Este ensayo intenta, de manera necesariamente modesta e incompleta, la reivindicación de un saber y un conocimiento de la educación que sirva a los intereses de la diversidad de la vida, de lo que ésta pueda ser y seguir siendo, más allá de cualquier itinerario pautado o destino pre-visto. Quizá sea una oportunidad para la crítica en un mundo de pensamientos que se ponen al servicio del conocimiento de lo inmediatamente útil y eficaz, pero que se alejan despreocupadamente del saber. No debe deducirse de todo ello una evocación nostálgica de tiempos pasados que, seguro, tampoco fueron mejores. No es añoranza, ni desprecio de lo actual, porque ir en contra de los tiempos en que se vive, permaneciendo anclado en una idealizada imagen pretérita, es tan frustrante como estéril.

En cualquier caso, no estar en condiciones de plantear una enmienda a la totalidad de nuestro tiempo, y a sus discursos pedagógicos dominantes, no obliga a una pasiva resignación, no significa el olvido de anhelar un mejor porvenir y la posibilidad de imaginar y trabajar por otros futuros. Ello vendría a establecer, en caso de asumirla, una peligrosa paradoja: pensar que todo *lo que pasa y nos pasa* no tiene nada que ver con nosotros mismos. No hace falta ser un utópico, un soñador que no despierta, para seguir creyendo que hay pequeñas-grandes revoluciones por empezar, que existen promesas que aún no tienen nombre o que «hay acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir» (Zambrano, 1965:124). Este convencimiento nos lleva a esta crítica de la pasividad y resignación mediante la que el hombre moderno se convierte, cada vez más, en uno de los objetos que mira y disfruta. La disconformidad con ciertos aspectos del mundo que estamos construyendo, y sus reflejos en la pedagogía y la educación social, quiere concretarse en un alegato en contra de la muerte del deseo y la imaginación como motores de lo humano, y en una reivindicación de la *persistencia de lo real* en las sociedades de la «realidad virtual». Tras ella se esconde un compromiso y un deseo: seguir celebrando la indeterminada libertad del animal simbólico, (ir)racional, social, político y público que habita un mundo que no puede cambiar a su antojo, pero que tampoco tiene por qué aceptar sin más el rumbo que esos vientos señalan.

La educación puede aportar mucho en esta situación si, por otra parte, es capaz de repensarse para reconocer «su naturaleza y su función» (Durkheim, 1922), sin dejarse arrastrar por la ilusión positivista y el vértigo tecnológico, que tienden a equipararla o con-

fundirla con el aprendizaje, el adiestramiento o, en el peor de los casos, el control o dominio de las conductas. La educación, como proceso inherente a lo humano y de carácter siempre abierto y profundamente incompleto, no puede volver la espalda a los tiempos en que se desarrolla. Más bien al contrario, si la educación persigue –en palabras de Gramsci– «hacer al hombre actual a su época», debe dotarle de las herramientas y recursos culturales que le permitan transitar por la actualidad social, de lo que se desprende necesariamente un permanente intento por establecer cierta sintonía entre la educación y los tiempos. Pero estar en este tiempo no significa mimetizarse con cualquier tendencia recubierta con el halo de novedad, al menos si no se quiere poner en peligro lo que de aventura y virtualidad, cambio, diversidad y diferencia tiene y puede aportar todo proceso educativo. Algo hay que hacer ante la avalancha impositiva de una educación programada, secuenciada y tecnificada bajo criterios de eficacia y eficiencia que puede acabar condenando la experiencia educativa a mero experimento (Larrosa, 1996). Hacer algo significa apostar por una pedagogía que admite la *inutilidad* de la educación, si por útil se entiende lo que sirve para fabricar algo concreto, producir un disfrute o generar un beneficio material inmediato. Apostar por una *productiva inutilidad* que dé cabida a lo que de potencialidad combativa contra cualquier tipo de parálisis vital tiene. Porque, asumiendo lo paradójico de la propuesta, creemos firmemente que la educación alcanza su verdadera utilidad cuando se aparta de cualquier sentido pragmático unívoco, cuando no se confunde con un, por otra parte, necesario aprendizaje que busca la posibilidad de programar secuencias de enseñanza-adquisición de contenidos concretos. La educación no se agota en este sentido útil del aprendizaje porque sólo sirve para vivir en el mundo y, a ser posible, vivir mejor. Y esto no se fabrica, no se mide, no se anticipa y, siendo un poco osados, tampoco se enseña, aunque pueda aprenderse.

¿Es entonces útil una reflexión pedagógica, un discurso teórico, acerca del deseo, el don y la ética en educación? Cada cual podrá, a lo largo de la lectura, valorarlo por sí mismo. Nuestra apuesta, a modo de respuesta, está implícita en el mismo título. Lo es porque, como se intentará señalar, lo nuclear de la experiencia de la educación se juega en el don de la palabra y del tiempo necesario para hacerla propia. Ni el «tiempo real» de la máquina ni la prisa acelerada

del cálculo exacto pueden ser referentes sobre los que se constituye el proceso de formación de un sujeto social. La educación da (la) palabra porque «en la palabra reside el secreto de la transmisión de la cultura humana» (Gadamer, 1993). Transmisión profundamente incompleta que posibilita que podamos seguir narrando el devenir del mundo humano. Transmisión como *poder* (capacidad, potencia y fuerza para llegar a ser) que invita a festejar la apertura, la virtualidad de las construcciones sociales, la libertad como oportunidad de participación en lo que (nos) pasa aunque, afortunadamente, no lleguemos a controlarlo TODO. La educación ha tenido y debe seguir teniendo capital importancia en este proceso porque con esa palabra dada uno puede comunicar lo que ha hecho (historia), lo que está haciendo (presente) o lo que quisiera hacer (proyecto de futuro). El lenguaje y la palabra permiten y propician la acción de los hombres respecto a los otros y con los otros. El animal simbólico, político y/o público no habita un más allá ni un más acá del marco social y cultural, y la educación es esa praxis mediante la que incorporamos al mundo a los recién llegados y se posibilita transitar y promocionar cultural y socialmente a los que ya están en él.

Seguimos necesitando la educación para dar continuidad a la vida y la acción en el mundo, pero también una enseñanza vivificante, como la que reclamaba Goethe, para seguir aspirando a vivir mejor. Tanto como actividad inherente a la condición humana como en sus versiones profesionalizadas, el núcleo de la educación, lo que otorga continuidad y ofrece un cauce de sentido a la reflexión y la práctica, no reside en los lugares en que se proyecta y se practica ni en los métodos y técnicas que se utilizan para ello. El significado del sustantivo *educación* no se encuentra en los adjetivos que la acompañan, si bien éstos promueven relaciones de especialización o concreción respecto al primero. Este libro intenta trazar una base sobre la que volver a pensar *el sustantivo* educación, sin caer en la ilusión de encontrar *lo sustantivo* de la misma. Sin renunciar a pensar lo particular, es necesaria una revisión crítica del triunfo de la lógica predicativa y adjetivante en el pensamiento pedagógico y la práctica de la educación social. Paturet (1995) advierte de que «entrar en la lógica predicativa es renunciar al nombre propio». Volver a pensar lo reunido bajo el concepto de educación, más allá de los adjetivos que lo acompañan, tiene como resultado provisional la oferta de un marco para una praxis educativa sostenida en una lógica que se despliega en tres ejes.

La *lógica del deseo* de unos humanos que quieren que el mundo «siga funcionando». Para ello, es necesario una doble apuesta mantenida. En primera instancia, se trata de un acogimiento, de hacerse cargo de lo nuevo que llega al mundo otorgándole un sitio en *el nosotros*. En segundo lugar, es necesaria una vocación por ofertar plataformas que ayuden a generar las condiciones sociales y materiales en las que lo que ya está en el mundo pueda seguir creciendo, aprendiendo y promocionando en un enigmático tránsito que cambiará lo dado, el inmediato y efectivo presente.

Lo dado remite a la *lógica del don* de la palabra y del tiempo. Acogimiento y donación introducen a cada nueva generación en el mundo simbólico y provocan efectos de filiación a ciertos imaginarios. La donación vive en la posibilidad de apropiación de los símbolos y herramientas que necesitamos para vivir ese mundo, practicarlo y transformarlo. Lógica de la transmisión-adquisición de la cultura y la oferta de itinerarios sociales de valor que hace de cada individuo un heredero de lo que la humanidad ha ido construyendo. Transmisión, entendida como punta de lanza de la actividad educativa, que se pretende recuperar, actualizar e incorporar al pensamiento y la acción de los educadores de hoy, y que se vuelve posible cuando coinciden un deseo-proyecto de educar y un sujeto que desea aprender y adquirir lo que otro puede enseñarle y ofrecerle.

Por último, y asumiendo los postulados anteriores, el acto educativo se basa principalmente en una *lógica del ejercicio ético*. Una ética que reconoce limitaciones previas a la tarea, tales como la existencia de un sujeto particular y enigmático. Un sujeto que decide cómo y cuándo aprender y que incorpora el resultado a su manera, negando la ilusión omnipotente de una fabricación de sujetos a la carta. Una ética sostenida, antes y durante el proceso, que conduce a la finalidad del profesional: morir como educador. Muerte simbólica que significa su éxito en tanto lleva asociada la emancipación, sea en el grado que sea, del sujeto de la educación.

Asumir la opción de educar es entender que ésta despliega múltiples posibilidades pero también presenta sus límites. Atreverse a transitarla requiere dejarse habitar por saberes que no ignoran que desconocen y tratar de aprender un saber-hacer que ayuda a construir sin fabricar (Meirieu, 1998). Pero, sobre todo, es aprender a *mediar*, sin quedarse en el medio, entre un amplio y complejo mundo y los sujetos que lo habitan. En definitiva, el educador *da (la) palabra y da (el) tiempo*, entra en ética, cuando es capaz de sostener su elección de profesionalizar, sin tecnificar completamente, la transmisión y el contrabando de memorias (Hassoun, 1996).

Para ir acabando estas ya excesivamente largas palabras previas, quiero reconocer la deuda contraída con los discursos de teóricos de la educación clásicos, pero también con los maestros contemporáneos. De la misma manera que decimos que las personas no mueren mientras siguen vivas en la memoria de alguien, esta cultura pedagógica ha de seguir siendo transmitida para evitar el olvido y para ser puesta al servicio de nuevos proyectos.[2] Sin sus libros, su atención y su dedicación, estas páginas no serían posibles. Estoy convencido de que sólo aprendemos y avanzamos en la medida en que otro puede enseñarnos aquello que desconocemos y deseamos saber. «Porque no tener maestro es no tener a quien preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse» (Zambrano, 1965:138), no es posible aprender sin constituirse en heredero de los que han transitado, y transitan, ese camino antes que uno mismo. Ser heredero, cuidar ese bien, no significa asumirlo para siempre tal cual es. El que escribe anda ese camino pero también se aventura a coger desvíos y atajos, da vueltas y abre nuevas sendas, se equivoca. Ello da cuenta del triunfo de unos maestros que posiblemente se extrañen de este nuevo transitar, pero que justo allí deben reconocer lo afortunado de su labor: el aprendiz puede empezar ahora a hablar en nombre propio.

Por último, no quiero dejar de agradecer su apoyo a los que están ahí en el día a día. Podría parecer que no tienen nada que ver con este libro pero, a poco que lo piense, ésta es una idea alejada de la realidad. En este recorrido, están presentes las palabras y los tiempos de mi familia, las conversaciones con los compañeros de trabajo (como educador social y como profesor universitario), las

2. Rememoramos a autores como Kant, Herbart, Durkheim, Natorp, Aichhorn, Bernfeld o Luzuriaga. Cabe destacar que la articulación de este recorrido, de esta lectura, fue propiciada por la intensa labor que al respecto sigue llevando a cabo la profesora Violeta Núñez. Su trabajo ha abierto nuevas formulaciones a la comprensión de la pedagogía social y la práctica de la educación. Su huella es evidente a lo largo de todo el libro. No en menor medida, aunque en ocasiones de forma implícita, están presentes otros *maestros*. Sin poder nombrar a todos, sí quiero destacar a J. Sáez, A. Petrus, C. Lozano o J. Larrosa. Agradezco también a la profesora H. Tizio su orientación en la configuración de los primeros apartados del libro.

dudas y aportaciones de los estudiantes de Educación Social en el CEU de Talavera de la Reina que tanto me hacen pensar, el trabajo de profesión continua llevado a cabo con un grupo de educadores sociales de la Asociación Profesional de Educadores Sociales de Castilla-La Mancha, y, por supuesto, mis amigos. Entre ellos, sería injusto dejar de mencionar a Gema de las Heras, Rosa Marí y José Miguel Leo porque, aunque no sea suficiente, quiero darles las gracias por su amistad, su tiempo y sus aportaciones a mi pensamiento y a este texto.

I
Propuestas para la reflexión sobre velos y redes

Y una vez, cuando la vida me preguntó: ¿Quién es, pues, ésa, la sabiduría? – yo me apresuré a responder:

¡Ah, sí!, ¡la sabiduría! Tenemos sed de ella y no nos saciamos, la miramos a través de velos, la intentamos apresar con redes.

FRIEDRICH NIETZSCHE, *Así habló Zaratustra*

1. El conocimiento en busca de lo real

¡No es en la ciencia donde está la felicidad, sino en la adquisición de la ciencia! Saber para siempre, tal es la eterna beatitud. Pero saberlo todo, sería una condenación del demonio.

E. Allan Poe, *Potencia de la palabra*

Gaston Bachelard afirmaba que el conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta sombras en alguna parte. Hoy en día, el sol, al que Platón otorgaba la virtud de mostrar las cosas tal como son, no acierta a hacer totalmente visible nuestro mundo de sujetos y de objetos. Ahora sabemos que donde hay luz, o al menos donde la proyectamos, hay necesariamente sombras. Bachelard había comprendido que la luz del conocimiento no es inmediata, deslumbrante, clarificadora hasta el punto de suponer una revelación de las verdades que ordenan el mundo. Quizá nuestros sentidos se aturden momentáneamente por un exceso de intensidad, pero si no nos dejamos llevar por la primera impresión, inevitablemente, aparecen las sombras. Lo que esa luz nos muestra se vuelve de nuevo extraño, casi irreconocible, quedando apenas un rastro de sentido que se cuela por los resquicios de los «aparatos conceptuales» utilizados para intentar explicar lo observado.

Lo real no se deja ver ni atrapar porque no es un objeto ni tampoco el discurso que lo nombra, lo define, lo mide. Lo real es lo que resiste enigmático a cualquier conocimiento total, último, verdadero. En este sentido, cabe recordar que a lo real habría que aplicarle la convicción de Nabokov: «Aquello que puede ser controlado jamás es totalmente real, lo que es real jamás puede ser rigurosamente controlado» (Prigogine, 1997:123).

No obstante, se impone una primera matización y advertencia: no debe confundirse real y realidad. La diferencia la ubicamos en aquella enseñanza de Jacques Lacan (1981), quien, al plantear la tópica de los tres registros (real, simbólico e imaginario), la introduce permitiendo entender que realidad y real no son conceptos sinónimos.[1] En este texto, entenderemos lo real como lo enigmático, el punto ciego de todo saber o conocimiento, incluso el más pretendidamente científico, mientras que la realidad es una construcción humana, efecto del pensamiento y de la acción (en sentido arendtiano) de los hombres en su habitar el mundo. La capacidad simbólica (del lenguaje) permite engendrar discursos e invita al desarrollo de la acción, de cuyas consecuencias surgen las distintas realidades sociales y culturales. Realidades diversas, imaginarios sociales, fruto de las particulares respuestas que cada grupo humano va reinventando ante lo que le hace límite, lo enigmático que se sigue presentando como problema resistente a una demostración de evidencia: lo real. La realidad que habitamos, esa construcción social en la que nos movemos con cierta seguridad, es efecto de la permanente interrogación desde lo simbólico a lo real. Interrogación que el pensamiento mítico y científico realiza sobre aquello que siempre retorna sin dejarse aprehender totalmente, «lo que la teoría pretende cercar sin conseguirlo plenamente» (Núñez, 1990:33). Por ello mismo, incluso aceptando el presupuesto epistemológico –comúnmente compartido por las ciencias humanas y/o sociales– que nos supone capaces de construir nuestras realidades, no deducimos

1. Según Rounstang (1989), Lacan retoma el concepto de real del discurso de la epistemología de la ciencia para someterlo progresivamente a un proceso de vaciamiento ontológico. En su primera producción, lo real puede equiparse a la idea de Meyerson: eso que está situado fuera de nosotros, el sustrato de los fenómenos o el ser bajo el parecer. Pero a partir de la década del sesenta, y definitivamente en la del setenta, el concepto va a ir tomando significación como «punto ciego del conocimiento» inscrito en toda disciplina.

de ello que la realidad pueda ser pensada como un ente cognoscible, controlable y dirigible en su totalidad.[2] Creemos firmemente que la realidad como construcción escapa siempre a cualquier intento totalitario de aprehensión, comprensión, medición. Imposibilidad estructural que creemos fundamentada en dos ideas.

La primera es la propia naturaleza de nuestro conocer y representar el mundo desde el lenguaje. La estructura del lenguaje, el universo simbólico en el que habitamos, fuerza una distancia respecto al mundo de la *natura naturans* spinoziana, las cosas en sí, para posibilitar una mediación con un mundo sensible que las categorías del lenguaje y las ciencias o disciplinas teóricas intentan explicar. El desconocimiento de la cosa en sí no remite a una imposibilidad temporal de la que el desarrollo de las ciencias, y la mayor precisión de sus instrumentos y técnicas, acabará por dar cuenta. No es sólo cuestión de tiempo o de tino, porque lo real no es un recipiente contenedor de verdades por descubrir mediante el ejercicio sistemático de la razón o la investigación empírica, sino que, justamente, apunta a lo que escapa a su poder. En este sentido, la referencia al velo en el título de este primer capítulo. El velo es el obstáculo que no nos deja verlo todo. No es el obstáculo material que guarda detrás de sí *La Verdad*, sino una metáfora del propio límite que el lenguaje impone a nuestro conocer. Ésta es la imposibilidad estructural inscrita en el orden simbólico: el lenguaje no alcanza a decirlo TODO.[3] No porque no se pueda hablar de ello (en cualquier caso, no paramos de hacerlo), sino porque eso que se constituye como real para cada disciplina es del orden de lo indemostrable (en el sentido de una evidencia para siempre jamás explicada).

2. Éste es el posicionamiento epistemológico latente en el viejo positivismo, en líneas generales superado en el ámbito de las ciencias formales pero atrincherado en muchos de los supuestos de las ciencias sociales y, en concreto, de las ciencias de la educación (Sáez, 1986, 1989, 1993). Opción epistemológica esencializante que, a pesar de las críticas sufridas desde diferentes posiciones paradigmáticas, ha encontrado cierta vía de permanencia en las re-ediciones anímico-substancialistas de la hermenéutica y la utopía emancipatoria del paradigma crítico (Núñez, 1990).

3. Imposibilidad de la que ha dado cuenta el recorrido, descrito por Miller (1988), que inaugura el paradigma estructural: desde la hipótesis inicial de la lingüística de Saussure, «en la lengua no hay más que diferencias», hasta las especificaciones que el propio Miller realiza a partir de las aportaciones de Freud y Lacan. No se profundizará en esta temática. El lector puede encontrar un amplio estudio acerca de los supuestos del paradigma estructural, así como de la inscripción de la pedagogía en sus supuestos, en la obra de V. Núñez: *Modelos de educación social en la época contemporánea*.

La segunda idea tiene que ver con el propio concepto de acción, tal y como lo desarrolló Hanna Arendt. Acción y discurso son, para esta pensadora, los medios por los que se adquiere y desarrolla «la condición humana», concepto que, lejos de remitir a una esencia preexistente, se constituye en una permanente interacción entre los hombres. Acción y discurso son la base de la diferencia y la diversidad humanas, su existencia da fe de ellas porque, en un mundo de iguales, no sería necesario su concurso. Pero esta acción no es nada parecido a una actividad instrumental o técnica, sino que debe ser entendida como una *praxis* mediante la que el hombre emprende algo nuevo. Esta novedad que la acción inicia no es una conducta o comportamiento pautado, explícito, previsto, sino que «siempre supone algo inesperado, imprevisible, y no sólo ya por el rasgo de la novedad, sino por el de la imposibilidad de dominio de las consecuencias. Que el hombre sea *actor* y la historia sea debida a sus acciones no quiere decir que sea *autor* ni de sí ni de la historia» (Álvarez, 2000:123). Las consecuencias de la acción escapan a cualquier prurito de previsión o control total. La libertad del hombre para comenzar algo nuevo y para construir sus realidades no debe confundirse con la soberanía o el dominio sobre la construcción. Ello, como veremos, abre una interesante vía de pensamiento y reflexión acerca de la acción educativa y de los efectos que persigue y produce.

En alusión a este doble límite de comprensión y control totales que se plantea al conocimiento humano, y a la ciencia en particular, resuenan en nuestra cabeza aquellas palabras de Bachelard (1973:16): «El conocimiento científico es siempre la reforma de una ilusión». Porque el siglo XX, el de los grandes adelantos técnicos y tecnológicos, el de la aceleración del tiempo y la renovada fascinación por la máquina, ha sido también el del desmentido de la posibilidad de conocimiento total que la ciencia moderna prometía. No encontramos todas las respuestas porque, para que haya respuesta, en el sentido al que nos referimos, es preciso que no todo sea posible. Si todo fuera posible, nos hallaríamos en un universo mágico. Como asegura Miller (1989), la magia supera la barrera de lo sensible y de lo posible, produce aquello que desafía las leyes del conocimiento científico general. En un universo mágico, todo es posible, todo pasa ante los propios ojos del individuo. Lo real allí no existe porque no existe el acontecimiento, lo imprevisible, lo oculto. El mago garantiza que todo pase como estaba previsto. No hay duda, no hay necesidad de preguntar para identificar las causas, no hay pensamiento que intente amortiguar los efectos del devenir. Sólo hace falta querer y... ¡ahí aparece el resultado! El universo mágico no necesita explicación porque las cosas pasan naturalmente y sus habitantes viven seguros de su inmortalidad. Pero en el espacio de nuestro mundo humano, dividido irremediablemente entre la naturaleza y la cultura (Freud, 1929), no todo es posible. Lo real se aleja a la misma velocidad que las respuestas que cada discurso produce y ordena en su incesante intento de producir y conformar las realidades en las que habitamos. En cualquier caso, creemos que la acción investigadora del hombre genera y transforma una supuesta realidad natural, vuelta extraña para él, que deviene un grupo de fenómenos seleccionados y resumidos por un ser interpretador. Interpretador porque, como nos enseñó Nietzsche, el hombre sólo encuentra en las cosas del mundo lo que, desde el orden del lenguaje, él mismo introdujo en ellas. Finalmente, la consecuencia es que «la seducción del lenguaje y la gramática está tan implantada en nosotros, que ahora sus efectos son nuestra realidad» (Safranski, 2001:173). Cada paradigma, cada red conceptual, propone una manera de ver el mundo y formas concretas de explicarlo y, por ello mismo, de alguna manera, acaba encontrando lo que sus propios presupuestos le empujan a buscar. Cobra sentido el punto de vista que asegura que «los peces que apresamos dependen del tipo de red que utilicemos: el sistema conceptual de que disponemos determina, en cierto grado, nuestra imagen del mundo» (Beneyto, 1975:11).

Como cualquier otra disciplina, la pedagogía no escapa a esta premisa y se enfrenta a lo enigmático de lo real, encuentra sus puntos ciegos de conocimiento, y a la imposibilidad de dominio de los efectos que su acción produce. Un buen ejemplo del primer límite lo encontramos en el propio supuesto de la educabilidad del sujeto. En este sentido, es muy interesante el planteamiento de J. B. Pature (1995) cuando recuerda que la educación, si se la diferencia del adiestramiento o el dominio, es una práctica extraña en la que creemos que la acción ha dado lugar al desarrollo del sujeto de la educación sin que jamás se haya podido demostrar formalmente la correlación, una relación causa-efecto, entre una cosa y la otra. La educabilidad actúa como supuesto (y como real) que sólo adquiere

validez en la práctica que lo justifica, en el convencimiento del que la supone e inicia un proyecto educativo (Meirieu, 2001:37). *Supuesto*, por la imposibilidad científica de cerrar definitivamente la pregunta. Virtualidad del pensamiento pedagógico y de la práctica educativa, que obliga a seguir pensando y a relanzar la producción teórica en el intento de posibilitar respuestas temporalmente válidas. *Real* de la pedagogía que aleja la posibilidad de respuesta única al problema de la educación. Cada tiempo y cada lugar compone una visión propia que sella en ese acto una certidumbre: la educación no se agota en un mero proceso de fabricación mecánica. Su discurso y su acción no alcanzan al cálculo exacto y a la total previsión que vendrían a determinar, de una vez por todas, la ley del desarrollo que permitiera adecuar métodos y procesos a fines predeterminados.

Un último apunte. Para dar cuenta de ese *real* y elaborar respuestas, la pedagogía ancla su quehacer en una serie de presupuestos paradigmáticos, desde los que crea conceptos, construcciones hipotéticas que suponemos aglutinan una serie de características, con la finalidad de poder investigar, definir y explicar objetos o situaciones determinadas.[4] El paradigma propone también modelos de aplicación que sirven de guía y marco de contrastación a las prácticas. El presente texto no es una excepción. El desarrollo teórico y el modelo educativo que propone, desarrollado a lo largo de los próximos capítulos, parten de los presupuestos del paradigma estructural.[5]

4. El concepto de paradigma como visión del mundo que tiene una comunidad científica cobró relevancia y protagonismo a partir de la obra de Kuhn (1962). La significación que le otorgamos hunde sus raíces en ella, si bien se propone como lugar común que hegemoniza los presupuestos epistemológicos de ciertas teorías o construcciones discursivas (Núñez, 1990:44).

5. No va a profundizarse en la cuestión de los paradigmas por dos razones que, creo, justifican ampliamente la elección. En primer lugar, por la extensión que supone el abordaje a un tema amplio y complejo, si no quiere uno quedarse en los enunciados marco, y que sería objeto de un libro completo. En segundo lugar, porque se corre el riesgo de la machacona reiteración. Ya existen buenos trabajos en nuestro territorio, aunque no sean tan abundantes como en otros países. Para los interesados en las adscripciones paradigmáticas de la pedagogía, se recomienda la lectura de los trabajos que el profesor Sáez Carreras ha dedicado a esta temática, así como el ya citado libro de la profesora Núñez.

2. Sociedades, culturas e imaginarios

> La convivencia humana sólo se vuelve posible cuando se aglutina una mayoría más fuerte que los individuos aislados, y cohesionada frente a éstos. Ahora el poder de esta comunidad se contrapone, como «derecho», al poder del individuo, que es condenado como «violencia bruta». Esta sustitución del poder del individuo por el de la comunidad es el paso cultural decisivo. Su esencia consiste en que los miembros de la comunidad se limitan en sus posibilidades de satisfacción, en tanto que el individuo no conocía tal limitación.
>
> SIGMUND FREUD, *El malestar en la cultura*

Para el intento, siempre fallido, que supone definir qué es la sociedad o la cultura, vale la pena volver siempre sobre algunas de las aportaciones de los sociólogos clásicos: Marx, Durkheim y Weber. Se vuelve la mirada a ellos porque su pensamiento sigue siendo lugar de paso obligado para quien pretenda no extraviarse, más de la cuenta, en los caminos que vamos transitando. Ello no impide que se tengan en cuenta las aportaciones que autores contemporáneos, que en una medida u otra siguen esta estela, han producido. En todo caso, en la línea de los apartados anteriores, sólo se pretende remarcar ciertas ideas que orienten una reflexión que sirva de base a conceptos de importancia al tema que nos ocupa: la educación.

El primer referente es uno de los pensadores que más relevancia ha tenido en la manera de entender la sociedad y la política a lo largo del siglo XX: Karl Marx. Frente al individualismo esencialista reinante, especialmente en la filosofía social anglosajona (Mill, Spencer, etcétera), defiende que la sociedad es una realidad que penetra al individuo y lo configura, determinando su existencia, a la vez que ella misma es producto de la acción recíproca entre los hombres. La relación entre individuo y sociedad es, pues, una relación dialéctica: ambos términos son impensables de manera disociada. El hombre es un ser social hasta el punto de que sólo puede individualizarse en la sociedad. El pensamiento de Marx va a marcar la aparición de dos líneas o escuelas sociológicas diferenciadas, aunque no necesa-

riamente contrapuestas. Éstas son las que González (1996:26) llama «la concepción de lo *social constituido* y la de lo *social constituyente*», en referencia a las respectivas ideas sobre la sociedad de Émile Durkheim y Max Weber.

Para Durkheim, la sociedad es una realidad orgánica independiente, tiene sus propias leyes, su propio desarrollo y su propia vida. Ésta ejerce una función esencialmente normativa y coactiva, que tiene que ver con la reglamentación de la conducta individual, a través de un sistema externo de valores obligatorios y reglas que la hace moral y materialmente superior a lo individual. Los «hechos sociales» no fueron creados por el ser individual, sino que estaban antes y seguirán después de él. Las maneras colectivas de obrar o de pensar tienen una realidad independiente de la de los individuos. Su exterioridad les permite instituirse escapando a cualquier voluntad particular. El individuo las encuentra completamente formadas y está obligado a tenerlas en cuenta, si lo que quiere es vivir en sociedad. Max Weber, en cambio, parece poner el acento en la posibilidad de acción de los individuos que generan y recrean esta sociedad, lo que no contradice el postulado durkheimiano. En ningún momento, Durkheim niega que en lo social se juegue la posibilidad que los individuos tienen para transformarlo, pero se decanta por reforzar la superioridad de la sociedad como «entidad independiente». Durkheim, entiéndase bien, lucha contra el individualismo, pero no contra el individuo como ser social. Lo que viene a defender es que nadie completamente solo puede generar cambios en lo social. Si bien algunos individuos concretos pueden promoverlos con su actividad, sólo se apreciarán sus efectos cuando empiecen a integrarse en la conciencia colectiva y en lo instituido de una sociedad. El pensamiento weberiano no parece estar demasiado lejos de estas ideas, máxime cuando asume que la libertad de los sujetos no impide el cumplimiento generalizado de la costumbre y la ley.

La sociedad, como colectividad humana dotada de formas de legitimación y arbitraje que regulan la interacción entre sus miembros, es el marco en el que los individuos pueden desarrollar sus relaciones, sus experiencias y sus visiones del mundo. Es una constelación, un universo que provee las significaciones y clasificaciones con las que éstos se manejan, tal como demostraron Durkheim y Mauss (1901-1902). Ello no agota el concepto de universo social, ya que «junto a ese orden de instituciones relacionadas entre sí orgánicamente, la sociedad está también conformada por un enjambre innumerable de engarces efímeros, redes relacionales discontinuas –pero no por ello menos sólidas– e interacciones microscópicas, en una amalgama inestable e impredecible de pactos informales que no dejan de advertir nunca de lo precario y frágil de toda organización social» (Delgado, 2001:29). Por ello, cuando utilicemos en el texto los conceptos *sociedad* o *social*, se hará en este sentido de espacio de relación estructurado, y que a su vez está estructurándose, donde lo instituido ordena ciertos recorridos pero las posibilidades se multiplican mucho más allá de lo que ello puede abordar o controlar. Los modos de organización de una sociedad no se agotan en lo que el Estado, el sistema político y económico se esfuerzan en presentar (aunque son referentes poderosos), sino que deben encontrar su referente amplio en aquello que llamamos la sociedad civil.

Si lo social es el escenario que posibilita y limita a la vez las relaciones entre individuos, los contenidos propios de estas relaciones, que permiten mirar y explicar el mundo al mismo tiempo que proyectarse en él, representan la cultura. Como constructo simbólico que se diferencia del ámbito de lo natural, es razonable pensar que se trata de un ente abierto, inacabado y cambiante, por muy organizado o integrado que se pretenda el conjunto de ideas, creencias, conocimientos científicos y filosóficos; de instrumentos materiales, técnicos y tecnológicos de relaciones familiares e institucionales; asociaciones; de leyes, normativas, pautas de conducta individual y colectiva, etcétera. Las condiciones materiales de la vida, las ideas, sentimientos y formas de relación conforman el universo cultural que da forma a un universo social.

Como ha podido intuirse, muchas y variadas son las versiones teóricas que circulan, y seguirán circulando, en lo que respecta al intento de definir la cultura.[6] Pero, como en toda aventura de formación (y créanme que este libro lo ha sido para mí), uno encuentra

6. A modo de esquemática orientación, decir que lo que entiendo como cultura se halla en el nudo que agrupa las lecturas de autores como Durkheim y Mauss, Weber, Berger y Luckmann, Bourdieu o Delgado. Cierto es que entre estas propuestas encontraríamos diferencias, pero en la base de todas ellas subyace la convicción de que los humanos construyen la sociedad en la que habitan sin perder de vista que ella misma proporciona las condiciones originarias de existencia, que es lo que viene dado y desde donde el individuo puede partir.

palabras, citas o textos que llaman poderosamente la atención, sobresaltan, excitan y obligan a pensar. Éste fue el caso de la definición de cultura, clásica donde las haya, que defendía Turgot: «Poseedor de un tesoro de signos que tiene la facultad de multiplicar hasta el infinito, el hombre es capaz de asegurar la conservación de las ideas que ha adquirido, de comunicarlas a otros hombres y de transmitirlas a sus sucesores como una herencia constantemente creciente» (en Harris, 1993:12). Pero, antes de ensalzar las virtudes de esta proposición, cabe hacer una matización. Podemos pensar que cada vez somos más cultos, que poseemos y almacenamos mayor cantidad de conocimiento que nuestros antecesores y, en consecuencia, llegar a pensar que nuestra época o cultura es superior a las de otros lugares y tiempos. Esto es sólo cierto en parte, una verdad a medias. Quizá, objetivamente, hemos logrado un nivel de desarrollo en la producción de objetos, y los cambios se producen con una rapidez poco probable en tiempos pasados. Pero ello no debe hacernos pensar que es fruto de un crecimiento constante y lineal. La cultura se mueve, cambia y se desplaza, pero no tiene una dirección fija, no en el sentido de una progresión lineal hacia un punto definido. En este juego de construcción simbólica, siempre hay elementos del imaginario que se conservan y se relanzan para dar cabida a la novedad (por ejemplo, mediante la educación), pero otros necesariamente se pierden y caen en el olvido. En la *Segunda intempestiva*, Nietzsche afirmaba que no hay acción sin olvido, que es tan necesario lo histórico como lo ahistórico para los individuos, los pueblos y las culturas. El olvido es necesario para la vida siempre que no se convierta en olvido sistemático y mecánico del pasado (Cruz, 1999:80). Necesario si se le pone a salvo de aquel *totalitarismo del olvido*, al que se opuso Hanna Arendt, que fascinado por la novedad hace de ella su destino ideal, un futuro condenado a no recordar y a no tener historia.

Lejos de esta posición, las palabras de Turgot encierran un saber que la pedagogía no debe pasar por alto. En primer lugar, se presenta la cultura como un tesoro que puede transmitirse y heredarse.[7] El tesoro de sus productos simbólicos, técnicos y tecnológicos queda fuertemente vinculado mediante la posibilidad de transmisión y apropiación de unos humanos a otros. ¿Y qué es la educación sino esto mismo? En segundo lugar, porque es el hombre en general el poseedor de ese tesoro, aspecto que nos permite inferir una cierta universalidad a la cultura y desligarla de criterios identitarios cortos de miras, o de los que pretenden ligarla a un supuesto sentimiento nacional originario. Ante todo, seguiremos entendiendo la cultura como un producto histórico, la recreación continua de sucesos y posibilidades que se abren en la imparable tensión entre lo viejo y lo nuevo, un marco donde se acumulan y se pierden los elementos que otorgan una particular identidad a los habitantes de un territorio. La cultura se construye, se toma y se presta, pero ante todo se transmite y se aprehende, autorizándonos a introducir variaciones que nos permiten reconocer que, en lo recibido como herencia, no se halla un depósito de verdades inalienables, sino «una melodía que nos es propia» (Hassoun, 1996:178).

En la cultura, y en los imaginarios de época, habitan los elementos que permiten la comunicación entre individuos, la interpretación de lo humano y la base sobre la que construir nuevas posibilidades de vida y nuevas miradas sobre el mundo. En ella, cada individuo –en tanto sujeto considerado socialmente– puede sentir su indeterminación y, por lo tanto, su libertad y su responsabilidad. Liberados de la determinación biológica y teleológica, los sujetos se experimentan, gracias a la vida social y a la cultura, como actores de su vida, encuentran la posibilidad/obligación de generar itinerarios desde los que poder seguir construyéndose. Pero esa libertad, como ya reseñamos anteriormente, no es soberanía absoluta, porque podemos ser actores de nuestras acciones pero su autoría, las más de las veces, se nos escapa. El hombre vive en un mundo que él mismo construye pero que curiosamente acaba condicionándole hasta el punto de sentirlo como algo completamente externo y hostil. Tal es la paradoja que habita en unos humanos capaces de construir una cultura para protegerse de los miedos y penurias a los que les somete la naturaleza y para poder sentir su libertad, sin reparar en que su propia construcción acaba exigiéndoles renuncias y sacrificios a los que tampoco pueden escapar. Paradoja de un tiempo que reclama la libertad total del individuo, las posibilidades infinitas del ser, la viabilidad de un permanente estado de felicidad y bienestar, pero que paga el precio de la ocultación y el desconocimiento de que la condición humana y el estar en el mundo se fundan en esa misma renuncia (Freud, 1929).

7. Sorprende el parentesco de esta definición con las desarrolladas en *La educación encierra un tesoro*.

Aun a riesgo de caer en una excesiva ejemplificación, creo que la película del director alemán Oliver Hirschbiegel *El experimento* puede aportar alguna claridad respecto a la necesidad de cierto grado de coacción en el que se basa cualquier orden social. Basada en hechos reales, la película muestra cómo un grupo de *hombres normales* (padres de familia, con trabajo y sin antecedentes delictivos y/o violentos) se someten a un experimento que los pondrá en el límite de la racionalidad. Encerrados durante catorce días en una prisión simulada para el evento, unos deben representar el papel de carceleros y otros el de presos. El experimento empieza a descontrolarse desde el primer día, en cuanto se observa que los carceleros intentan imponer un orden, unas reglas de conducta y obediencia que, en otro marco, les hubieran resultado extrañas. Pero cuando un grupo de hombres es arrojado a un entorno en el que no se percibe ningún tipo de control externo, aflora todo un repertorio de conductas monstruosas, insospechadas en lo que cabe esperar de *un hombre civilizado*. El desorden y el abuso se juegan en un humillante y permanente ejercicio de dominación que, en su agitación, no repara en ningún tipo de límite. El resultado: altercados continuos, vejaciones, palizas y dos muertos.

3. Signos de nuestro tiempo

No es voluntad de quien escribe avanzar haciendo creer al lector que encontrará respuestas concretas o un catálogo de verdades que le señalarán el camino correcto a lo que configura el mundo social y cultural en el que habitamos. Más bien me mueve el ánimo de seguir planteando reflexiones, de reconsiderar esas preguntas que no acaban de cerrarse.

Para empezar, me atrevería a decir que, si en algún punto parecen coincidir los discursos sobre nuestra época, es en dar por sentado el imperante triunfo de la técnica y de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la construcción del imaginario de época, de los espacios de relación social y, por supuesto, económicos, políticos y de redistribución del mercado de trabajo. Estamos inmersos desde hace unas décadas en un acelerado proceso histórico impulsado por la aparición de las TIC. Su irrupción ha cambiado las dinámicas sociales, las formas culturales y los modos de vida. Pasamos de la «civilización del libro» de Lucien Febvre a la «civilización de la información» de McLuhan. El vértigo con el que se producen los cambios, y lo inminente/inmanente del proceso, no nos permite tomar la *bonne distance* para analizar de manera detenida lo que pasa.[8] Posmodernidad, sobremodernidad, deriva cultural, pensamiento único y/o débil, fragmentación, mundialización, globalización, fin de las certidumbres, fin de la historia, fin de la educación, fin del sujeto, fin de la infancia, fin de la familia y un largo etcétera, marcan la actualidad de época. Lo curioso es que todos asumimos estar inmersos en lo que denominamos proceso de globalización o mundialización, pero sin saber por qué ni de qué manera. Tal y como dice Castells: «La globalización ha venido y nadie sabe cómo ha sido. Y ha venido para quedarse».

La sociedad posmoderna parece conseguir, a duras penas, ir desembarazándose de los dogmatismos teleológicos y esencialistas, pero en el proceso parece ir progresivamente abrazando otros de carácter tecnológico y funcionalista. El nuevo dogmatismo, el que legitima el poder de los flujos que circulan por las grandes redes, el vertiginoso fluir de la información, el capital y el conocimiento (Castells, 1998), se ha vuelto a imponer como una verdad inamovible contra la que parece iluso levantar la voz. En el nuevo escenario electrónico, los contenidos culturales que conforman nuestro conocimiento, su valor y uso, han cambiado y se han multiplicado hasta el infinito, gracias a la rapidez con que se transmiten en la sociedad red. Los ideales han perdido fuerza porque el nuevo ideal que la técnica proporciona se basa en su funcionalidad y aplicabilidad, pero evita o minimiza la cuestión ética, como ya habían planteado de diferente manera Nietzsche y Heidegger. Este ideal del puro uso técnico ha afectado al pensamiento científico y a todas las disciplinas, no sólo a las científicas formales, sino también a las humanas o sociales. Las preguntas para qué (sirve) y cómo (se utiliza) han sustituido decididamente a la de por qué (lo hacemos), con qué criterio o

8. Al respecto es interesante el análisis que Marc Augé (1992) realiza acerca de las transformaciones de las sociedades occidentales. La sobremodernidad se articula respecto a un triple exceso: 1) El exceso de nuestra percepción y uso del tiempo. La historia se acelera debido a la creciente multiplicidad de acontecimientos. 2) El exceso establecido en la paradoja entre la multiplicación de espacios (no lugares) y el achicamiento del planeta. 3) El exceso del triunfo del ego. La vuelta del individuo que se cree un mundo en sí mismo.

qué efectos puede tener. La eficacia y la rentabilidad como valores supremos de época han superado ampliamente a la anhelada ética y justicia social de otros tiempos. Desgraciadamente, esta posición parece haber encontrado acomodo en ciertos sectores del pensamiento pedagógico, quizá fascinados por la promesa de alcanzar principios y métodos universales y seguros (científicos), quizá por simple complicidad con otros discursos cercanos a posiciones de mayor influencia académica, económica, política y/o social.

Por otra parte, los modos de relación social entre individuos o grupos han cambiado significativamente. La vida social de nuestros días se configura, mayoritaria y preferentemente, en las ciudades. La ciudad dicta los ritmos de las relaciones, de las nuevas fuentes de empleo, de la multiplicidad de intercambios, de algunas esperanzas colectivas y del individualismo imperante. La ciudad es el territorio de los modos de vida urbana, del continuo tránsito anónimo, que se contraponen al modo comunitario basado en vínculos de vecindad y cooperación, de vida y socialización (Delgado, 1999). Lo comunitario como espacio de conversación, puesta en común y decisión sobre lo que afecta a un grupo más o menos amplio parece perderse ante el empuje del exceso del yo y sólo yo. Sin embargo, no hay que ser alarmistas. Turkle (1995) nos recuerda que en la actualidad coexisten el foro personalista (comunidad de vecinos, asociaciones culturales y deportivas, sindicatos, partidos políticos, etcétera) y el foro virtual (comunicación en la red, *chat*, MUD, etcétera). Aunque es cierto que los escenarios de relación y acción están cambiando y ampliándose, y con ellos los modos de construcción del propio sujeto. La vida social –esa que entreteje en múltiples espacios la vida privada y la pública, que permite la conversación en el espacio del nosotros y la marcha apresurada del transeúnte– parece amenazada con llegar a ser sólo una ventana más dentro de la vida en la pantalla de un sujeto. Y sin estar en contra de ésta, sí hay que reconocer que, como la autora, pensamos que es necesario hacer algo para que ambas puedan coexistir.

La globalización nos enfrenta, en último lugar, a una expansión desconocida hasta el momento en el Babel de las culturas. En la naturaleza de toda sociedad, se haya inscrita la diversidad, la pluralidad cultural y el conflicto, pero las nuevas sociedades multiculturales o interculturales se han convertido en una realidad que desborda todo intento de análisis global. Sociedades y culturas vuelven

a preguntarse por su identidad, aquello que parecía tan evidente, justo cuando se han multiplicado los movimientos migratorios de sur a norte y de este a oeste. De repente, el otro, el diferente que llega de países más o menos exóticos, se ha convertido en el principal problema, o al menos en uno de los que más preocupa a gobiernos y, quizá, a un buen número de ciudadanos. El problema, en principio, parecía remitir a cómo articular las diferencias culturales en sociedades que se percibían como homogéneas. Desde el planteamiento multicultural, tanto el modelo asimilacionista como el que defiende la fusión cultural se han mostrado insuficientes, cuando no contraproducentes, para dar respuestas satisfactorias. El reiterado fracaso da cuenta de un planteamiento erróneo que, en aras del respeto a la diferencia cultural, ha acabado asimilando de manera excesiva cultura e identidad, entendiendo ambas como una característica esencialista que ontologiza como diferente a su supuesto portador. Esta posición ha generado actuaciones que, lejos de aportar soluciones, han provocado nuevos problemas. Cabe resaltar dos en concreto. Por un lado, la creación de guetos en entornos urbanos delimitados (algo parecido a los barrios de París: el chino, el latino, etcétera), donde las culturas coexisten, aunque sin apenas relacionarse. Por otro, una imposibilidad para articular un pensamiento que reconozca lo individual y lo universal en tanto cada individuo está situado en una cultura bien diferenciada de las demás. Este fracaso ha hecho que numerosos pensadores se dieran cuenta de que el verdadero problema nunca ha sido el choque cultural, sino las condiciones de pobreza, vulnerabilidad y exclusión a las que sistemáticamente se empuja a estos seres que se encuentran a medio camino entre la no-persona y la sub-persona (según la expresión de Dal Lago) o, en otras palabras, a humanos a los que se niega la categoría de ciudadano (que marcaría su estatuto de derechos y deberes) pero se les permite, en ocasiones, ser usuarios (Delgado, 2002).

En definitiva, las ilusiones utópicas de quienes sueñan con un mundo idealizado acaban chocando contra aquella aplastante sentencia de *Les Luthiers* que, sin abandonar su habitual tono humorístico, aseguran que «hay un mundo mejor, pero es carísimo». Las condiciones políticas y económicas siguen teniendo una influencia determinante en las vidas y las posibilidades de los sujetos particulares, y la educación no es la respuesta a todos estos problemas. El

fracaso de la soñada sociedad multicultural, al menos en el marco del neoliberalismo económico y social, ha traído nuevas formas, necesariamente parciales, de enfocar los problemas de identidad e integración. La interculturalidad aparece como una nueva respuesta que pretende ubicar su discurso en varios ámbitos, entre los que el de la educación ocupa un lugar relevante. Se vuelve a pensar que la educación puede tener peso específico en la nueva apuesta por ser capaces de articular las diferencias culturales en un marco social de principios vectores que aseguren y promuevan la igualdad de derechos, deberes y oportunidades de participación en la vida social, cultural, económica y política.[9] El reto pasaría por orquestar un giro que potencie el valor de una ciudadanía plural antes que por una tolerancia total, con tintes claramente paternalistas, ante la diferencia esencial del otro. Las posibles soluciones no pasan por la tolerancia a secas, sino por una tolerancia entendida en clave política, porque «la tolerancia ilimitada, acogiéndose a una idea igualmente irrestricta de libertad, también termina favoreciendo a los fuertes en detrimento de los débiles» (Cruz, 1999:102).

En este plano, la transmisión cultural, siempre sometida al juego de continuidades y discontinuidades, encuentra hoy un mayor nivel de fragmentación y dispersión en los contenidos de la cultura y los lugares donde se ponen en juego, pero, por ello mismo, también se da un mayor número de posibilidades de construcción de identidades y de itinerarios instructivos y formativos. ¿Puede celebrarse un pensamiento de la diversidad sin renunciar a conseguir cierto grado de homogeneidad sobre el que toda sociedad se sostiene? Y, en consecuencia, ¿puede la pedagogía (re)pensarse desde su inherente función mediadora entre las diversas exigencias de unos imaginarios sociales cambiantes y el respeto (no total) a la particularidad de los sujetos? Esta tesitura plantea un último reto a la pedagogía. A saber, volver a centrar su objeto de estudio en las condiciones de posibilidad discursiva y material que deben darse en una sociedad o institución educativa para que ese trabajo de transmisión-adquisición de la cultura pueda acontecer de manera satisfactoria, eficaz y, ante todo, justa para todos los ciudadanos. La posibilidad pasa por desvincularse de esa tendencia que acaba haciendo del predicado que acompaña a los sujetos (discapacitados, inmigrantes, inadaptados, drogodependientes, conflictivos, etcétera) objeto de estudio e *intervención* principal. La pedagogía puede servir de brújula si, como Gramsci, pensamos que la tarea de la educación es «hacer al hombre actual a su época». Porque las sociedades y las culturas cambian, la pedagogía debe seguir pensando, aunque sea siempre con carácter retroactivo, las múltiples formas en que la educación pueda seguir dando cuenta de la función que le es propia.

9. El tema de la interculturalidad no es nuestro objeto de estudio específico y, además, existe gran variedad y calidad de literatura al respecto. Este texto ha tenido muy en cuenta los análisis de M. Cruz, M. Delgado y M. Castells (ver bibliografía). En lo referente a esta cuestión y su incidencia en el campo educativo, se ha encontrado una buena guía en los planteamientos de Rosa Marí Ytarte (2002).

II
Pedagogía (social)

La pedagogía es proyecto, está sostenida por una verticalidad irreductible frente a todos los saberes de quienes observan, controlan y verifican. Es una esperanza activa del hombre que viene.

PHILIPPE MEIRIEU, *Frankenstein educador*

1. Ligereza y virtud de la pedagogía

En *Confesiones*, San Agustín reflexionaba acerca de la naturaleza del tiempo intentando concretar una definición que le permitiera su comprensión y, a la vez, diera cuenta del reto que todavía supone explicarlo de manera concreta y concisa: «¿Quién podría explicar con claridad y concisión lo que es el tiempo? ¿Quién podrá comprender en su pensamiento para poder luego decir sobre él una palabra? Y sin embargo, nada de nuestro lenguaje nos es tan conocido y familiar como él; entendemos muy bien lo que decimos o lo que nos dicen hablando del tiempo. Pero ¿qué es él en sí? Cuando nadie me lo pregunta, lo sé; pero si me lo preguntan y quiero explicarlo, no lo sé» (440:398).

Quizá la perplejidad del filósofo no responde exclusivamente a la resistencia que suelen mostrar, y el límite al que nos abocan, las grandes preguntas sin solución final. Porque, a pesar de la dificultad, hay un atisbo de luz: subjetivamente ha contestado a la pregunta y se atreve a decir que sabe lo que es el tiempo. Y si subjetivamente puede percibirlo como una idea clara y distinta, ¿dónde radica el problema? Evidentemente, como ya han intuido, el filósofo no vive solo y hacerse una idea no es suficiente para vivir en un mundo compartido. El problema se despliega entonces entre el comprender y el explicar, en esa posibilidad de pasar del *yo ya me entiendo* al *puedo explicártelo para que también lo sepas*. En todo

caso, si nos mostrásemos más inquisitivos, veríamos que en este escenario aparecen nuevos actores. Porque, entre otras cosas, también cabría preguntarse cómo se genera ese conocimiento que posteriormente puedo incorporar y, de alguna manera, reproducir en la transmisión y la explicación.

El lector habrá intuido, inmediatamente, cuán cercana es esta problemática al pensamiento acerca de la educación y, consecuentemente, a la pedagogía. En tanto disciplina teórica que reflexiona sobre la educación, la pedagogía hace suya la triple dimensión del problema agustiniano. Como campo disciplinar que reflexiona sobre las formas de transmisión de la cultura, debe exigírsele rigor y coherencia a la hora de construir discursos propios e inteligibles que puedan ser compartidos y rebatidos por estudiosos, profesores, investigadores e interesados en las diferentes dimensiones de la educación. Pero no en menor medida, a la pedagogía le corresponde –independientemente del adjetivo que la acompañe– trabajar para generar y consolidar nuevas modalidades de explicar, enseñar, transmitir conocimientos y saberes que la época y el lugar donde se desarrolla consideran valiosos. Éste es un aspecto clave, porque si su objeto formal y empírico es la educación, y en su naturaleza y función ésta remite a la transmisión y adquisición de la cultura, la dimensión metodológica y didáctica en nuestra disciplina cobra una relevancia pareja a la que pueda tener la dimensión teórica.

La ligereza y la virtud de la pedagogía se articula en la encrucijada de un campo de reflexión y análisis alrededor de una práctica que sigue resistiéndose, tanto en sus modos como en sus efectos, a cualquier envite limitador o universalista por parte del pensamiento tecnológico-cientifista. Como cualquier otro campo del saber, ciencia y/o disciplina, la pedagogía encuentra en su quehacer los límites que impone lo real. Petrus (1988:27) nos recuerda que Ortega afirmaba que la ciencia alcanza ciertas verdades a costa de renunciar a resolver problemas fundamentales (aspecto que sigue dejando sitio en el mundo a mitos y religiones) y que, consecuentemente, es posible que la biología no nos diga nunca qué es la vida misma del organismo. Seguramente la pedagogía no acertará nunca a decir de una vez por todas qué es y cómo se juega la educación, o las verdaderas condiciones de la educabilidad. Ligereza de una disciplina de la que no cabe esperar grandes verdades –si no es a costa de la limitación que imponen ciertas posiciones cognitivas o conductuales– porque su virtud sigue siendo su propia ligereza: la de no poder eliminar por completo lo enigmático inherente a su objeto de estudio. Virtud que se atreve a integrar el límite y el enigma y generar una reflexión seria y rigurosa sobre ellos, sin la angustiosa necesidad de totalizarlos o tecnificarlos hasta sus últimas posibilidades. Virtud que no ignora la certidumbre de que el estudio exhaustivo de las formas y técnicas no impedirá que la particularidad se inscriba en el centro de todo proceso de enseñanza-transmisión y de adquisición-formación. Cualquier pedagogo sabe que el conocimiento de todas las técnicas, o ser portador de una gran erudición respecto a los conocimientos o habilidades, no significa necesariamente ser un buen maestro y, menos si cabe, un buen educador. Uno puede tener casi todos los conocimientos, pero necesariamente llega el momento en que el educador se encuentra con un sujeto al que pretende transmitir algún contenido de orden cultural o social, un sujeto que «se resiste al poder que quiero ejercer sobre él [...] cuya libertad escapa siempre a mi voluntad» (Meirieu, 1998:19). Aparece entonces la particularidad, la diferencia, que se establece en cualquier práctica educativa y que apunta a eso que algunos llaman arte o genio del educador, a su deseo y al del sujeto que se educa. Se hace necesario entonces un plus de saber que posibilite manejar los momentos, las situaciones y las particularidades de cada sujeto. Es decir, en el ámbito de reflexión de la pedagogía, no cabe sólo pensar y producir conocimientos metodológicos y técnicos. El reto de esta disciplina sigue siendo ser capaz de integrar y gestionar en sus discursos, pero sin llegar al extremo de tecnificarlos, los *inestables saberes* que se juegan en el permanente intento de transmisión de la cultura. Porque, además de la ingente producción de discursos y propuestas sobre qué hacer y cómo hacerlo con absoluta precisión, de multiplicidad de técnicas didácticas, cabe esperar también de la pedagogía la puesta en escena de reflexiones que aporten «instrumentalidades intelectuales» (Dewey, 1964:31) a quien lleva a cabo esta compleja tarea.

Este apartado pretende desarrollar una triple apuesta. En primer lugar, definir el estatuto epistemológico de la pedagogía, profundizar en su concepto y su objeto. El pasar del tiempo y los cambios en las circunstancias históricas, económicas, políticas, etcétera, han propiciado que la pedagogía se haya ido acompañando de adjetivos que dan cuenta de lugares, campos, e incluso grupos de actuación

diferenciada. Ello ha hecho que nuestra disciplina haya sido, las más de las veces, social, terapéutica, especializada, psico... (la lista es demasiado larga) antes que pedagogía. Se ha desviado la atención hacia otros ámbitos de estudio, asumiendo y potenciando los conocimientos de otras disciplinas mientras poco a poco, pero sin tiempo a la recuperación, se iba banalizando y depreciando el estatuto de lo pedagógico.

En segundo lugar, realizar un análisis de la actualidad de la pedagogía, de ciertos giros y rupturas producidos en sus recorridos y en la práctica de la educación.

En último lugar, proponemos volver a pensar, desde una orientación epistemológica y teórica diferente a las hegemónicas, el pensamiento pedagógico de nuestros días. Nos guía la esperanza de generar también nuevas orientaciones para la praxis educativa. Porque, como ya se ha apuntado, en nuestra condición de pedagogos, el discurso teórico debe llamar a la acción e invitar a un despliegue y poder de materialización en ella. Su tensión le hace existir en esa imaginaria intersección entre lo escrito, lo hecho y lo que queda por hacer. A la vez, no hay acción, praxis educativa, que no remita a una forma del ver el mundo (paradigma), a un discurso o modelo teórico, aun en el caso (desafortunadamente frecuente todavía en educación social) de carecer de una conciencia precisa de ello. No hay posición más peligrosa para la educación que aquella que sostiene que las teorías son utópicas y la práctica real, o que en la teoría es muy fácil pero en la práctica es irrealizable.[1] Peligrosa porque tiende a caer en un activismo ciego, incapaz de pensarse a sí mismo y estéril, no sólo para aprender de sus errores, sino también para valorar los porqués de sus aciertos. No es el único peligro. En este abanico, encontramos también el pseudo-discurso que reclama a ultranza *la verdad de la práctica*, de la experiencia del educador, como verdadero lugar de producción del conocimiento educativo. Esta sacralización de la experiencia suele degenerar en pobre auto-referencia que no permite generalizar ni sistematizar la transmisión del conocimiento y anula la aplicabilidad del saber a diferentes ámbitos de acción.

1. Ya Kant (1893:3-7) había criticado, en el ámbito de una teoría moral, esta torpeza y los peligros que conlleva esa máxima que ha alcanzado tanto éxito: «que lo que tal vez sea correcto en dicha teoría no es válido para la práctica». Sin caer en el exceso racionalista al que aspira Kant, sí pensamos que esta orientación abre un debate fructífero para acabar con la dicotomía teoría-práctica, para superar las posturas de un deductivismo excesivamente especulativo y las de un inductivismo ingenuo que cree encontrar en la experiencia acumulada, en las condiciones contingentes en las que se desarrolla, las reglas para orientar cualquier práctica educativa.

En esta problemática encrucijada, dos son las principales tendencias, por otra parte habituales, a evitar. Por un lado, que los foros de reflexión sobre la educación se conviertan en espacios donde se comparten y acumulan anécdotas y experiencias particulares, bajo la creencia de que lo particular de esa experiencia puede enriquecer a todos, cuando lo que pasa es que la mera experiencia personal nos deja sin posibilidad de establecer vínculo ni lazo respecto a ese saber. Por otro, que se instale cierta tendencia al conservadurismo al afirmar que «la realidad es como es y es la que vale» (Sáez, 1999:21). Si la verdad es *lo que pasa*, la posibilidad de cambio y transformación que puede esperarse de la educación queda anulada por decreto desde el principio. Si la realidad humana es una construcción, y por ello los imaginarios sociales pueden cambiar y transformarse, el campo de acción de la educación no escapa a este mismo supuesto. Mas el cambio sólo será posible si conocemos y analizamos los significantes y significados que, implícita o explícitamente, orientan la acción y actuamos en consecuencia a las formas y modalidades en las que se va concretando. El desarrollo pretende aportar una propuesta teórica y metodológica a la vez: no sacralizar la realidad presente como lo dado para siempre permite a la educación desplegar efectos imprevistos.

2. Estatuto disciplinar de la pedagogía[2]

Como ya se dejó entrever en el apartado dedicado a lo real, cada disciplina construye su objeto de estudio, lo especifica y determina

2. Antes de abordar el apartado, quisiéramos detenernos en una consideración que, si bien no aportará nada nuevo al asiduo lector de textos epistemológicos, científicos o pedagógicos, puede servir como mapa conceptual a los menos iniciados en estas cuestiones. La cuestión a tratar es qué se entiende por *ciencia* y qué por *disciplina*. Para Boisot, una disciplina es sobre todo la enseñanza de una ciencia, siempre que entendamos esta última como procesos de investigación que producen conocimiento. La disciplina es entonces una estructura desde la que se selecciona, analiza y organiza este conocimiento para ser puesto al alcance de estudiantes, interesados y futuros profesionales, es decir, para ser transmitido mediante enseñanza. En este sentido, defendía que toda disciplina

en relación con el paradigma, dispositivo epistemológico o estructura discursiva (conceptos que, sin ser idénticos, podemos entender como equiparables) que toma como paraguas para su producción científica y teórica. De acuerdo con esta lógica, el concepto que tenemos de la pedagogía social es deudor del paradigma de inscripción (paradigma estructural) y supone, en todo caso, una posibilidad de elección más en el complejo campo epistemológico de las ciencias humanas, sociales y de la educación. Una posibilidad de elección más a la hora de orientar el tratamiento disciplinar de este conocimiento

Pero nuestra propuesta no se agota en el concepto o definición de lo que entendemos por pedagogía (social), sino que nos imponemos además una reflexión acerca del estatuto epistemológico de esta disciplina y de su función como orientadora de los procesos de transmisión educativa. Los motivos que mueven esta opción, ya transitada por muchos otros con anterioridad (desde las primeras aportaciones de Luzuriaga a Quintana, 1984; Radl, 1984; Arroyo, 1985; Múgica, 1986; Sáez, 1989; Núñez, 1990, etcétera), remiten a cuestiones teóricas y de enriquecimiento disciplinar, como la necesidad de no cerrar debates que siguen teniendo vigencia y pueden resultar fecundos, pero también a otras personales. Estas últimas, en ocasiones, son extrañas y tan particulares como la propia vida de cada uno. En este caso, hace ya bastantes años, despertó curiosidad e indignación un epitafio escrito en la pared de una facultad de la Universidad de Barcelona que rezaba: «Los pedagogos son víctimas de su propia ignorancia». Lejos de la risa que provoca lo irónico de la sentencia, al tomarlo como problema y dedicarnos a reflexionar sobre ello, la risa, como aquélla de Beckett, se convierte en amarga mueca. La sentencia constata una demolición y lanza un reto: ¿Cómo devolver a la pedagogía un estatuto propio? ¿Cómo cambiar

«es sobre todo una estructura. Designa un sistema en el que se reconoce una organización (y en el que la suma de sus partes no coincide con su totalidad), en la que se va sistematizando el conocimiento en torno a categorías de elementos: los objetos que son estudiados, los métodos y procedimientos que permiten profundizarlos y los fenómenos resultantes de la materialización que se produce cuando estos objetos entran en interacción» (citado por Sáez, 1997:41). La pedagogía (social) puede entenderse como ciencia que investiga las condiciones, los procesos y los efectos de la educación y, a su vez, como disciplina académica que sistematiza y transmite los conocimientos que sobre este particular construye.

la tendencia a rellenar los vacíos epistemológicos estableciendo modelos de pensamiento analógicos (Núñez, 1990:29) con otras disciplinas? En resumidas cuentas, cómo empezar a producir desde el lugar y el objeto propio, lo que no significa en ningún caso aislarse respecto a la producción de otras ciencias y disciplinas sociales.

Antes de entrar de lleno en estas cuestiones, nos imponemos un breve recorrido por dos temáticas que, si bien han sido ampliamente tratadas por investigadores y estudiosos de la pedagogía, no dejan de llevar asociada aún hoy en día cierta polémica. Porque, una vez rota unánimemente la lanza a favor del carácter científico de la pedagogía, sigue generando discusión la puesta en común acerca de qué tipo de ciencia es. Diferentes tradiciones subsisten en lo que respecta a los criterios de demarcación de lo que es ciencia y lo que no lo es. Sin embargo, para no extendernos en arduas divagaciones, propondremos, siguiendo a De Miguel (1989), que después de Kuhn este debate está abierto entre los racionalistas críticos, que pretenden un criterio universal y ahistórico de demarcación científica y de validez de las teorías, y los relativistas, que postulan que la finalidad de la búsqueda y, por tanto, su validez, está supeditada a valores individuales y sociales. Inconmensurabilidad paradigmática que dificulta el acuerdo entre estas posiciones enfrentadas. Sin embargo, parece que entre los pedagogos sociales, al menos en nuestro ámbito territorial, existe cierta unanimidad respecto a la afirmación del carácter científico de la pedagogía, en el bien entendido de que una ciencia no queda exclusivamente definida por los criterios positivistas y la utilización exclusiva del método científico. Acordamos que la pedagogía no es una ciencia formal, como puedan serlo las matemáticas o la física, ya que no es posible formalizar un único lenguaje común válido en todo tiempo y lugar. Estamos de acuerdo también en que los problemas que intenta resolver suelen remitir más a la acción que a la investigación teórica, lo que ya de por sí supone diferentes niveles de discurso. Por último, asumimos la imposibilidad de demostrar mediante métodos fiables y universales la veracidad de sus propuestas, sometidas siempre a las contingencias de tiempo, lugar y sujetos a los que se dirige.[3] Todo ello no impide, no obstante, que desde un plantea-

3. En este sentido, la propuesta que recoge el paradigma estructural para la pedagogía social opta por exigir otro tipo de criterio diferente al de verdad. «Los criterios que

miento diferente respecto a lo que se debe exigir a una ciencia, pueda otorgarse a nuestro campo de investigación, conocimiento y saber el carácter de científico. Todo ello ha propiciado, también, el (re)surgimiento de la disciplina de la pedagogía social en un momento en el que la desbordante producción de conocimiento que procuran las ciencias, y cierta tendencia al solapamiento en los sujetos/objetos de estudio, «vino a romper las convenciones formales por las que las disciplinas quedaban legitimadas y ajustaban su saber» (Sáez, 1997:61). Estos campos, como veremos, ya no son compartimentos estancos, sino que se constituyen como plataformas móviles y cambiantes que invitan a la prudencia y al afinamiento en las justificaciones. Ello no significa que se deba renunciar a un intento conceptualizador y clarificador de lo que cada disciplina es y persigue, como propondremos poco después, pero sin caer en dogmatismos cortos de miras o posicionamientos más propios del corporativismo que de la investigación o la reflexión.

Un buen comienzo para dar vía a esta cuestión en nuestra disciplina pudiera ser la que ya han apuntado autores como Sáez (1986 y 1997) o Petrus (1988). Ésta se basa en el ya clásico esquema de los tres caminos o vías propuesto por el sociólogo Inkeles: *la histórica* (lo que se ha hecho al respecto), *la práctica* (lo que se está haciendo) y *la analítica* (lo que nos dicta la razón acerca de lo que esa disciplina o ciencia es o debe ser). Mientras que las dos primeras darían cuenta de la identificación disciplinar, la última recogería aspectos de las dos anteriores para establecer marcos de referencia y diferenciación entre los ámbitos, funciones y competencias de una disciplina respecto a otras. Queda, pues, hacerse cargo del reto y embarcarse en investigaciones que sean capaces de articular las tres vías para recorrer este camino apenas transitado: el de reconstrucción de lo que la pedagogía (social) y la educación social han sido y son. Ello puede seguir ayudando a clarificar la propiedad y pertinencia del dominio de estudio y el nivel de integración teórica con

norman la producción del discurso teórico en cada campo disciplinar, pueden enunciarse como: lenguaje propio, coherencia interna, operaciones ordenadas. Es decir como: consistencia, rigurosidad, eficacia» (Núñez, 1990:31). Lo importante no es la demarcación ciencia o no-ciencia, sino los criterios con los que el conocimiento se produce y se organiza. Sigue vigente el reto de incorporar estos presupuestos de la nueva epistemología al ámbito de la pedagogía.

argumentos que vayan más allá de «la determinación "a priori" puramente deductivista y especulativa» (Sáez, 1986:15).

Sobre la plataforma de estas consideraciones, es posible concebir la pedagogía como una disciplina científica que establece presupuestos alrededor de los que organiza su propio estudio, análisis y producción de *modelos de educación* (dimensión teórica que produce efectos explicativos-predictivos), *modelos para la educación* (dimensión metodológica que produce efectos normativos) y *modelos en la educación* (que producen efectos de acción educativa) (Núñez, 1990:59). La pedagogía se articula en la relación con los saberes de otras disciplinas como filosofía, sociología, psicoanálisis, psicología, antropología, historia, lingüística, para construir un cuerpo de conocimientos que hace propio. Lo teorizado desde la disciplina pedagógica remite a los saberes, conocimientos, habilidades y utilidades sociales que la acción educativa ha de transmitir para que el sujeto pueda incorporarse a su tiempo: socializarse, transitar y promocionarse en las redes normalizadas de lo social amplio. Asimismo, remite a los efectos educativos, de cambio, desarrollo y promoción que su despliegue debe producir en los grupos y comunidades. Este último aspecto invita a los pedagogos a promover un papel que hasta el momento no acaba de cumplirse; éste es el de orientar, con criterios pedagógicos, las políticas culturales y sociales con el objetivo de que contemplen y potencien la generación de plataformas sociales y educativas que posibiliten la consecución de dichas finalidades. En pocas palabras, la pedagogía se encargaría de suministrar el material de referencia explicativo, normativo y técnico para el diseño y desarrollo de prácticas educativas en cualquiera de los ámbitos donde se requiera su concurso.

Un último apunte. Del mismo modo que las significaciones cambian y hacen cambiar con ellas las formas culturales, los imaginarios y la vida social, las disciplinas no son estructuras dadas para siempre. Las disciplinas son campos discursivos dinámicos, abiertos y sujetos a cambios que avanzan, retroceden, cobran relevancia o caen en desgracia en función de las nuevas incorporaciones de conocimientos que la ciencia produce y de las luchas de poder entre comunidades científicas o paradigmáticas enfrentadas. Estos cambios pueden modificar parcialmente, pero también de manera significativa, el estatuto de una ciencia y/o una disciplina. En tanto construcciones sociales condicionadas históricamente (Kuhn, 1962),

las disciplinas están sometidas a los avatares del tiempo y los lugares en los que aparecen, se desarrollan y se recrean.

3. Signos de nuestro tiempo en pedagogía

3.1. La pedagogía en busca de sí misma

Uno de los errores que la pedagogía parece venir cometiendo desde hace tiempo es el de perder de vista su propio estatuto epistemológico. Podría decirse que incluso ha renunciado a él fallando a favor del de otras disciplinas que supone más científicas o, simplemente, cuentan con mayor reconocimiento o poder de penetración en lo social. El empuje que la valoración social de los productos científicos (positivistas) ha tenido en el pasado siglo y que, con matices, sigue ostentando encaminó a una pedagogía ávida de rigor científico positivo a asumir como propios los presupuestos de la psicología y, en menor grado, de la sociología. En busca del reconocimiento científico, nuestra disciplina fue perdiendo el rumbo en su absoluto convencimiento de que encontraría uno definitivo.

A esta situación de dependencia colaboró en gran medida la instauración y atrincheramiento de la pedagogía en la institución escolar. La pedagogía intenta hacer suya la escuela recurriendo, para justificar su dominio de estudio y su función, al desarrollo de la técnica didáctica avalada por el experimentalismo psicológico. Es común atribuir el estatuto científico de la pedagogía a la obra de Friedrich Herbart, que sienta la base para el pensamiento de la educación como instrucción apoyándose en la psicología y en la ética. Sin embargo, la presente situación de dominación está influida más por la interpretación que sus predecesores hicieron de su obra que por sus propias propuestas. No encontraremos en la obra herbartiana ese positivismo en busca del carácter o la personalidad original que diera la pista a una pedagogía convertida en técnica para el desarrollo psico-físico de los individuos. En la psicología de Herbart, el sentimiento o el carácter no es una realidad esencial y originaria, sino lo que se encuentra con posterioridad en el mismo proceso educativo. El educador accede a ellos mediante la acción instructiva, es decir, por la acción sobre el conocimiento como fuente en la que el sujeto de la educación encuentra la base sobre la que

construir un carácter justo en ese lugar que el educador desconoce porque escapa a su poder e influencia. Sin embargo, el posterior desarrollo de las psicologías educativas ha derivado a una concepción donde la complejidad psicológica del sujeto de la educación se convierte en campo de actuación preferente de la pedagogía.[4] Como apunta Larrosa (1996): «En su búsqueda de un modelo de "aprendizaje natural" la pedagogía moderna se convierte en la realización de una secuencia previsible de desarrollo, en el proceso evolutivo de un sujeto psicológico y abstracto».

En definitiva, creemos que la pedagogía es, en líneas generales, responsable de su (auto)marginación. En lo que damos en llamar «muro de las lamentaciones pedagógicas» de la actualidad de nuestra época, se han inscrito tres marcas que afectan a:

1. *El estatuto disciplinar de la pedagogía*. Desdichadamente, la tendencia a dejar en manos de la psicología la producción propia de la pedagogía no sólo no ha sido superada, sino que parece seguir en pleno auge. A las viejas aspiraciones del positivismo y conductismo pedagógicos, hay que sumar en nuestros días la prevalencia, tanto en didáctica como en pedagogía (social), de la psicología de las facultades mentales o cognitivismo, las lecturas de los textos freudianos que lo apuestan todo a la capacidad adaptativa del Yo (Ego), las interpretaciones del corpus piagetiano que, fascinadas por la descripción fenomenológica de la conducta, estimulan la creencia de poder fundar una pedagogía más científica, y, más recientemente, las categorizaciones de la psicología social. Por desgracia, ha sido esta concepción «organicista» del sujeto psicológico, entendida tanto en su dimensión monádica como en la diádica,[5] la que ha hecho

4. Resulta empobrecedor para la pedagogía justificar sus teorías sobre bases estrictamente psicológicas. En la década del veinte y en el ámbito de la protección y reforma de la infancia y juventud, Aichhorn (1956:38) pensaba que «aunque el psicoanálisis ha aportado una contribución inestimable a la comprensión de las principales motivaciones de la conducta, no debemos desdeñar el hecho de que la educación correctora alcanzaba muy buenos resultados antes de que tuviésemos ningún conocimiento psicoanalítico. [...] Con frecuencia, el educador supervaloriza la significación de la psicología en la educación reformadora».

5. Según Saal y Braúnstein (en De Lajonquière, 1996:15), puede decirse que la primera presupone un individuo armado desde el origen (una mónada) con un bagaje de potencialidades que se desarrollan según un proceso natural y predeterminado de maduración intelectual, afectiva o neurológica. La segunda destaca la relación entre el indi-

fortuna en las teorías del aprendizaje escolar o social y en los discursos que alimentan las actuales pretensiones pedagógicas o psico-socio-pedagógicas. Todas estas teorías psicológicas se autoerigen en portadoras de un conocimiento científico acerca de la máquina de aprender, de los desarrollos de la inteligencia, la afectividad, la moralidad, el carácter; en definitiva, el control de un sujeto cognitivo-afectivo-social predeterminado y determinable.[6]

Muchos profesionales de la pedagogía han apoyado sin reservas la instauración de un discurso hegemónico en el lugar donde debía darse un encuentro, análisis y refutación de saberes suplementarios. Se ha lanzado al niño con el agua sucia y se ha renunciado a la confrontación que conformaría la base de una verdadera epistemología pedagógica. Se ha dejado escapar la posibilidad de una fructífera integración de saberes, una verdadera «importación conceptual y metodológica»[7] que permitiera avanzar, sin perder el estatuto epistemológico propio, de la misma manera que en su momento el psicoanálisis supo integrar las novedades de otras disciplinas como la lingüística, la antropología e incluso la matemática o la física. Porque mientras la discusión pedagógica se ha articulado históricamente como un debate en torno a los valores existenciales que de-

viduo y la sociedad, pero la trata como si fuesen dos entidades (cosas) previamente constituidas, con lo que sólo quedaría por resolver el modo de la adecuación de dos términos prácticamente opuestos.

6. A quien pudiera parecer que estas visiones afectan sólo a las teorías y prácticas educativas en el ámbito escolar, vale la pena recordar el sostenimiento y auge de las prácticas ligadas a la instauración de hábitos o su reformulación en las habilidades sociales. También cabe preguntarse por la frecuencia con que se recurre (generalmente en los ámbitos de la educación especializada) al psiquiatra o al psicólogo para detectar en el organismo o en su subjetividad la causa del problema social de los sujetos atendidos o la falta de resultados de la acción educativa. Siempre es más sencillo y reconfortante buscar un origen en la caracterología del sujeto que preguntarse por la calidad de la oferta educativa o empeñarse en una invención didáctica que minimice el poder de seducción explicativa que ejerce la causalidad. La invención de nuevas formas de enseñanza o mediación que susciten el interés del sujeto de la educación por aprender –elegante forma de contrarrestar los efectos que pudieran atribuirse a infinidad de situaciones particulares– debe figurar en el primer puesto de las (pre)ocupaciones del educador.

7. Con ella, De Lajonquière (1996) hace referencia a una trabajo transdiciplinar, más que interdisciplinar, que escapa del puro analogismo entre las teorías y conceptos de diferentes disciplinas. El trabajo de importación conceptual es posible si se renuncia a la ilusión totalizante de la complementariedad y se apuesta por una suplementariedad capaz de integrar conceptos en formas lógicas y metodológicamente diferentes de ver la realidad. El salto requiere dotar de líneas de sentido y significación propias al objeto de estudio.

ben ser transmitidos, a los conocimientos considerados mínimos para el mantenimiento de cierta tradición epistémica y a las distintas formas de mediación entre los sujetos y su tiempo y cultura, hoy en día se la hace girar en torno a una realidad psico-socio-pedagógica supuestamente ideal que debe ser realizada. Como hemos avanzado, la pedagogía pierde su estatuto cuando, en vez de entender la producción teórica de otras disciplinas como apoyos, saberes y materiales tributarios, los incorpora analógicamente desoyendo aquella antigua pero valiosa advertencia que hiciera Natorp (1898:109): «La psicología puede indicar solamente el camino, tal y como acontece en los casos particulares dados, mas no puede señalar la marcha de la educación en general». Bajo el dominio discursivo de las psicologías, nuestra disciplina queda anclada en el pensamiento acerca del *ajuste* del acto educativo a un supuesto estado natural de las capacidades innatas de los sujetos, sean éstas cognitivas, afectivas, morales o sociales. En otras palabras, la pedagogía queda reducida a la categoría de técnica o tecnología del acto educativo; un uso para un fin predecible instalado en la tranquila seguridad de la adecuación de contenidos a las posibilidades de un sujeto calculable.

Antes de continuar, se impone la necesidad de matizar. La crítica no se dirige a la psicología como disciplina, ni mucho menos a los conocimientos y/o aportaciones que de ella pueden ser extraídos. Hemos defendido la necesidad y conveniencia de que todo discurso pedagógico se construya en el intercambio enriquecedor que posibilita la importación conceptual entre saberes. Lo que no podemos sostener por más tiempo es la falta de incorporación de dichos conocimientos y saberes a *lo propio de su objeto de estudio*. La falta de adecuación al objeto propio y la práctica del analogismo acaban haciendo de aquéllos «tratados de filosofía natural» (Meirieu, 1998:65). Por ello, la crítica apunta a una pedagogía que sufre de adormidera, que necesita despertar y desperezarse, asumir nuevos retos:

- Volver a poner en el centro de su reflexión, actualizándola, la lógica de la transmisión-adquisición de la cultura que posibilita la relación del sujeto con el mundo. A la pedagogía le corresponde orientar el trabajo a realizar con el sujeto de la educación, contando con el saber acerca de otras categorías de sujeto, pero sabiendo mantener una prudente distancia respecto a la naturalización que

propone el entendimiento de un sujeto de las motivaciones psíquicas y/o de las categorizaciones sociales, políticas e incluso económicas:

• El giro copernicano en pedagogía trae de nuevo a escena la educabilidad del sujeto. Pero se entiende que ésta significa –antes que cualquier otra cosa– potencia, inactualidad, virtualidad y apertura. La educabilidad apunta al supuesto y la confirmación de que el hombre no está determinado ni biológica ni socialmente, que no queda encerrado en su primera (la biológica), pero tampoco en su segunda (la del lenguaje) naturaleza. En tanto apertura, posibilitada por la permanencia de lo que nos sigue faltando, explica la posibilidad de cambio y transformación, la renovación de los significantes y los imaginarios porque remite a lo impredecible del asiento que los bienes culturales toman en cada sujeto y el uso que se hará de ellos. Cualquier teoría que defienda un desarrollo orgánico, subjetivo o social cerrado niega el principio de educabilidad en el que se sostiene la reflexión pedagógica y la invención metodológica para la praxis educativa. Si como bien nos ha recordado Paturet (1996), educabilidad no es perfectibilidad (en un sentido evolucionista y finalista) ni condicionamiento, adiestramiento o dominio, cabe esperar de la pedagogía (social) un giro que le permita hacer prevalecer el pensamiento ético sobre el técnico. Un pensamiento pedagógico basado en una ética que dé cabida a la palabra y al deseo enigmático del sujeto sin renunciar por ello al desarrollo de su dimensión normativa y técnica, a la invención didáctica.

Este despertar de la pedagogía, que de alguna manera está provocando la consolidación de su mirada hacia lo social, le permitirá salir de los laboratorios, del pedagogismo que racionaliza y rutiniza hasta el tedio las teorías (Jean, 1982) y que lleva a los educadores a relacionarse y trabajar con una problemática categorizada («trabajo con drogodependientes, inmigrantes, retrasados, fracasados escolares...») antes que con la particularidad y la posibilidad de cada sujeto. Mediante esta pequeña-gran-revolución, podría hacerse realidad el anhelo de Meirieu (1992, 1998, 2001), que también es el de otros muchos, de pasar de una *pedagogía diferencial* a una *pedagogía diferenciada*, de una *pedagogía de las causas* a una *pedagogía de las condiciones*. A pesar de lo extenso de la cita, creemos que vale la pena porque resulta una declaración de intenciones que la pedagogía no puede pasar por alto durante más tiempo:

> Es para mí uno de los principales intereses de la pedagogía diferenciada [...] el de ayudar al conocimiento pedagógico del alumno por la observación de sus reacciones y de sus resultados frente a las proposiciones metodológicas que le son hechas. En este sentido representa una «ruptura epistemológica» decisiva en relación con la «pedagogía psicologizante» que durante mucho tiempo ha dominado y que suponía que las proposiciones pedagógicas debían deducirse de las observaciones de carácter psicológico: en la pedagogía diferenciada no se busca proponer métodos a los alumnos en la medida en que se les conoce, sino que se llega a conocerlos en la medida en que se les proponen métodos y se trabaja con ellos en la observación de los resultados (Meirieu, 2001:38).

Podrá también esta pedagogía diferenciada establecer un fecundo diálogo con las demás disciplinas y con la diversidad de tránsitos e itinerarios sociales y culturales en que los sujetos pueden aprender, relacionarse y mejorar su calidad de vida. Dialogar, reflexionando, consigo misma, con su pasado y su presente para poder definir, en expresión tomada de Bachelard, sus «umbrales epistemológicos» y asumir los límites (lo real) que encuentra en la complejidad psíquica de los sujetos, en su voluntad y su deseo. Real que la pedagogía no puede obviar, pero tampoco hacer objeto de estudio propio.

2. *El concepto y los efectos de la educación*. Sin ánimo de adelantarnos a la definición de educación que trataremos en el siguiente apartado, queremos introducir un punto de referencia. Educar no supone, en ningún caso, el intento de desarrollar las posibilidades de *llegar a ser* alojadas en la interioridad orgánica. Los efectos subjetivantes de la educación son incuestionables, de hecho constituyen uno de sus grandes y enigmáticos logros. Pero no hay que confundirse. El acontecer de elementos subjetivantes es un efecto de los procesos, nunca el método que alumbra el acto educativo. El error y el desajuste se ubican en lo que autoras como Arendt (1954) o Mannoni (1998) habían avistado: el giro psicologizante que progresivamente ha tomado el pensamiento pedagógico y la práctica de la educación ha ido imposibilitando, justamente, la aparición de efectos educativos subjetivantes. En este punto, se tergiversa el con-

cepto de educación entendido, a lo largo de la historia, como transmisión humana de un pasado cultural que se recrea y se actualiza. Dicha transmisión supone la herramienta social que permite vivir el presente sobre cierta base de seguridad e imaginar un futuro siempre incierto, pero lleno de esperanzas, que aún no tienen nombre. Donde la educación abría, de manera intuitiva o sistemática, una brecha entre el pasado y el futuro, la nueva concepción (psico)educativa venera un futuro previsible y pone en él su guía. En estos días, desaparece del imaginario de maestros y educadores la *ocupación en* y la *preocupación por* transmitir y mediar con la cultura, y es sustituida por la pre-ocupación por el ajuste del contenido, el método o la técnica al estadio intelectual, madurativo, afectivo del niño, a las capacidades, necesidades o intereses categorizados por el discurso para el sujeto de la educación. Dicho de otra manera, la preocupación de muchos pedagogos pasa por ver si el sujeto de la educación se ajusta a los supuestos naturalizados del discurso psicopedagógico renunciado a adecuar la oferta educativa (sus métodos, actividades o recursos) a las particularidades del sujeto.

3. *Dimisión del adulto de la posición de educador.* A la situación de crisis en la educación –propiciada, entre otros factores, por la progresiva dimisión de los adultos respecto a su responsabilidad sobre el mundo (Arendt, 1954), a esa «tentación de inocencia» (Bruckner, 1996) que recorre el mundo de los adultos y no les permite «hacerse cargo» (Cruz, 1999), no ya de su sostenimiento y renovación, sino siquiera de ellos mismos–, hay que sumar un nuevo elemento a la lista de los que avivan el malestar. Bajo el paraguas epistemológico de los discursos hegemónicos y homogeneizantes, el educador de nuestros días se resigna a llevar adelante *lo técnicamente posible*, según la precisa indicación que éstos mismos le propician. El educador actual se ve abocado a la renuncia, al abandono, de la imaginación didáctica y metodológica tanto como a no poder esperar y sostener el largo plazo de lo porvenir que la educación promete.

Los efectos de esta situación se están haciendo notar en las profesiones educativas y muestran una doble cara poco alentadora. Por un lado, frustración, desgaste profesional, porque la realidad no devuelve los resultados que las mediciones (no las mediaciones) –que olvidaron que tratan con sujetos de deseo y no con objetos cognoscitivos, transparentes, racionalizados– prometían. Por otro, ante la

incapacidad para educar, se cae en el intento de convertir la profesión en una satisfacción narcisista: simpatía y camaradería para el reconocimiento personal por parte del sujeto de la educación. Aquí topamos con la temida *dimisión del educador* (Zambrano, 1965). Una dimisión que le aleja de la reflexión pedagógica y de la ética de la praxis educativa para instaurarse en un incómodo y poco útil deslizamiento a los ámbitos de la aséptica tecnología educativa o, seguramente peor, al intento de seducción o de control moral del sujeto.

3.2. *Fragmentación por especialización*

No deja de ser curioso el hecho de que los últimos tiempos, además de la proliferación de adjetivos que acompañan a la pedagogía, han traído con ellos la propuesta de nuevos sustantivos. Ejemplos que han alcanzado cierta fortuna en lo que respecta a esta tendencia los encontramos en los casos de la andragogía y la gerontagogía.[8] Sin ánimo de polemizar, sí creemos conveniente abrir un espacio de reflexión respecto a lo que de aportación y/o retroceso puedan tener para la consolidación de la pedagogía (social). El caso de la andragogía encuentra su justificación en un intento de complementar el concepto de pedagogía. Mientras que ésta apunta al estudio de la educación de los niños, aquélla se refiere al estudio de la educación de adultos. La diferencia educativa se argumenta sobre la base de la rica experiencia vital y clara responsabilidad social que marca la vida de los adultos. El segundo caso propone una diferenciación del concepto de gerontagogía (o reflexión sobre la educación de personas mayores) del de pedagogía, si bien tratado como especialización que acaba subsumiendo la reflexión y discurso de la pedagogía social.

La tendencia a la diversificación o especialización, legítima o legitimada en los tiempos actuales, puede dar lugar a dinámicas de fragmentación en el ya de por sí disperso campo disciplinar de la

8. El concepto de andragogía tuvo especial repercusión en los Países Bajos durante la década del sesenta (Leirman, 1994:99), si bien no consiguió gozar de excesiva fama y acabó cayendo en desuso. En España, el concepto pasó prácticamente inadvertido. Sí ha conseguido cierta relevancia y penetración en nuestro contexto el concepto de gerontagogía promovido por Juan Sáez. Mediante él intenta situar la reflexión pedagógica sobre la educación de personas mayores en el marco de preocupación de la educación social y contribuir a enriquecer el discurso de la pedagogía social (Sáez, 2002:71).

pedagogía (social). Entendemos como razonable cierta diferenciación de los ámbitos y lugares de la práctica, en aras de clarificar funciones o metodologías específicas de actuación, pero defendemos la conveniencia de seguir reflexionando desde el mismo marco disciplinar: la pedagogía. Ello no nos haría perder de vista que hablamos, reflexionamos y generamos modelos de educación, aunque las condiciones en que puedan darse sean diversas y diferentes, tanto en lo relativo a contextos como en el punto anteriormente expuesto: los adultos tienen una experiencia vital y una responsabilidad social y política que la infancia no tiene.

Estas palabras han traído a nuestro pensamiento la todavía demasiado incomprendida sentencia de Arendt: «Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política» (1954:188). Cierto es que, al menos así lo indican nuestros textos legales, los adultos son responsables de sus actos, es decir, les suponemos capacitados para habitar el mundo de *la polis*, de la política. Tener esto presente puede minimizar la institucionalización, especialmente en los servicios especializados, de lo que el filósofo holandés Achterhuis llama *el mercado del bienestar y la alegría*. Esta expresión remite al mundo institucionalizado del mercado y la educación que, además de reproducir la sociedad (neo)capitalista, «roba a los ciudadanos la capacidad de cuidar de su propia vida y pone la responsabilidad en manos del agente del cambio o cuidadores del bienestar profesionales» (citado por Leirman, 1994:104). Esta matización aparece como señal luminosa de advertencia para que no perdamos el rumbo.

Con esta proposición no se niega la capacidad, posibilidad y derecho permanente de los adultos a adquirir conocimientos sobre el mundo que nos rodea, a un aprendizaje a lo largo de la vida que permita promocionarse cultural y socialmente mejorando las propias condiciones de vida. De lo que se advierte es de la necesaria diferencia de posición del profesional de la educación en el desarrollo de su tarea. En este sentido es en el que la educación no debería ejercer sobre ellos el forzamiento que, como veremos en el próximo apartado, Kant llamaba *disciplina* y Herbart *gobierno* y que constituye una parte principal en la educación de la infancia. La diferencia, como puede entenderse, no es sólo una cuestión de finalidad (en tanto efecto que puede llegar a producir) sino, especialmente, una cuestión de *ética profesional*. La diferente posición, al menos

desde una perspectiva social, entre un niño y un adulto apunta a que estar capacitado para la vida política implica responsabilidad y cierto grado de autonomía en la toma de decisiones. Mientras que, como se verá en el próximo capítulo, el niño debe habitar «un mundo protegido» hasta que la educación, otras influencias del medio social y el paso del tiempo le otorguen esa posibilidad. La diferencia no es sólo de grado sino de estructura, porque «un niño ha de ser educado, es decir, hay que elegir por él qué debe aprender (aunque luego se le deje aprender "libremente"); un adulto puede seguir aprendiendo, pero elige él mismo qué aprender: en el verdadero sentido del término, no debe ser, no puede ser educado» (Meirieu, 1998:98).

En definitiva, y volviendo al tema que nos ocupa, no podemos obviar que la pedagogía ha significado muchas cosas a lo largo de la historia. Si la preocupación pedagógica ha estado vinculada generalmente al tiempo de la infancia, la asunción de la educabilidad humana abrió la puerta de la educación al mundo de los adultos, a la posibilidad de una educación a lo largo de la vida.[9] La diferencia evidente entre el mundo de la infancia y el mundo de los adultos no hace imposible una ciencia y una disciplina (la pedagogía) que reflexione sobre las diferentes dimensiones y ámbitos en los que se da la educación. Ello es posible si, como venimos señalando, el pensamiento y la reflexión pedagógica vuelven a ubicar en su núcleo la idea de transmisión y mediación cultural, sin que el hecho de tener en cuenta matices diferenciales que requieran las situaciones de especialización o concreción devengan escollos insalvables para ella.

4. Entonces ¿qué es la pedagogía (social)?

No habrá pasado desapercibido al lector que se ha venido escribiendo pedagogía (social) y puede que se haya preguntado el porqué del paréntesis. La razón se ubica en aquella pregunta que, reto-

9. En esta línea se pronuncian Dussel y Caruso (1999:18): «La pedagogía, entonces, se extiende cada vez más en el tiempo: lo que empezó con el niño ha llegado a los adultos y se está desarrollando hacia la tercera edad. La pedagogía se ocupa de la escuela, pero también de la familia, de los medios de comunicación y de todas las otras instancias o agencias que "educan", aunque no lo sepan».

mando a Natorp, se planteaba Sáez (1986:16) hace tiempo: *¿Qué añade el adjetivo social al sustantivo pedagogía?* En realidad, si seguimos la corriente iniciada por el pensador alemán, debemos concluir que nada. Pero se hace necesario matizar esta afirmación y lo haremos aludiendo a tres cuestiones.

En primer lugar, y para tomar posiciones, debemos hacer explícito que este ensayo defiende la existencia de una sola disciplina: la pedagogía (que agruparía a todas las *pedagogías adjetivadas*). Ésta tiene como objeto de estudio la educación en todas sus posibles variantes de sentido, que encuentran en algún punto (ese que Durkheim llamó constitutivo) un lugar reunidor. Otra cuestión diferente es la que ha resultado del proceso de especialización sufrido por las disciplinas teóricas y las profesiones educativas. Una historia marcada por el empuje del positivismo científico y la evolución de los mercados de trabajo ha arrastrado consigo la proliferación de adjetivos adheridos a los sustantivos pedagogía y educación.

En segundo lugar, siguiendo el criterio de imposibilidad de separación entre individuo y sociedad (que se expuso en la primera parte del libro) y llevándolo a las contribuciones que ha aportado a la pedagogía social (desde clásicos como Natorp, Durkheim, Dewey, Makarenko, etcétera, a la mayoría de los contemporáneos de nuestro contexto), hay que considerar que toda pedagogía es social. No puede dejar de ser social porque su objeto de estudio remite a una práctica imposible fuera de ese universo y de los imaginarios de época y porque, a poco que se piense, caemos en la cuenta de que la educación de cualquier individuo está socialmente condicionada.[10]

En tercer lugar, y como ya hemos avanzado, en el presente se reconoce la educación, y no sólo la escolar, como un derecho fundamental que debe posibilitar tanto la participación ciudadana en la vida política, económica y cultural como el tratamiento educativo de los efectos, en forma de vulnerabilidad, desigualdad, exclusión, marginación e inadaptación social, que el neoliberalismo económico y social produce (Núñez, 1999a:63-73). Esta contingencia histórica permite la aparición y consolidación de prácticas educativas fuera de la institución escolar, posibilitando volver a centrar su objeto de estudio y abriendo el camino a la consolidación de la denominación pedagogía social.

En cualquier caso, no debe entenderse que nos anima el propósito de incitar al abandono del denominador pedagogía social. De hecho, a partir de este momento, se asumirá sin ningún tipo de recelo, aunque sí con una matización previa. El adjetivo *social* que acompaña a pedagogía y a educación puede ser asumido, incluso ser enriquecedor, siempre y cuando no sea pensado como ámbito de aplicación de una biopolítica específica de visibilidad, registro y gestión de individuos o grupos categorizados como conflictivos, excluidos o inadaptados sociales. Para evitar deslizamientos hacia prácticas propias de ciertas políticas sociales y económicas, el adjetivo debe entenderse, actualizándolo, en el sentido en que lo acuñaran los pioneros de la pedagogía social. Esto es, como el espacio de la comunidad (o la ciudad hoy en día), pero también como ese universo amplio, complejo y diverso al que se ha hecho referencia en la primera parte, espacio de la multiplicidad de recorridos, significaciones y formas de vida que en él pueden convivir. La pedagogía social (a partir de ahora sin paréntesis) se ocuparía de pensar las maneras de promover una educación en/para la vida pública, una educación que habilite para convivir en ese espacio de relación, discusión y debate en el que construimos *el nosotros*.[11] Desde esta perspectiva cabe seguir pensando la reivindicación y aspiración de Foucault de una ciudadanía internacional que permitiera a los sujetos privados intervenir efectivamente en el orden de las políticas y las estrategias internacionales (1992b:314). Una ciudadanía que no es sólo una forma de instituir vínculos jurídico-políticos entre un individuo y un Estado (Caride y Meira, 2000:36), sino que se entiende y se despliega desde una sociedad civil basada en principios que aseguren la igualdad sin enterrar la diferencia (Delgado, 1998).

A la pedagogía social le corresponde construir un pensamiento y una acción que se articulen sobre ese principio básico de cambio y

10. No queremos decir con esto que la finalidad del proceso sea *crear un individuo para la sociedad*, sino un *sujeto en la sociedad*. La distinción se antoja importante en tanto la finalidad es la articulación de la individualidad subjetiva en un marco referencial cultural y social que establece ciertas pautas de pertenencia, permanencia, circulación y promoción.

11. Son evidentes las huellas que, en este punto, ha dejado la lectura de los textos de H. Arendt. Pero cabe citar la ayuda encontrada en la revisión que, de estos supuestos, realizan F. Bárcena y J. C. Mèlich (2000).

desarrollo social si, en algún momento, la pedagogía social logra obtener un grado de penetración e influencia, en los ámbitos científicos, políticos y administrativos, mayor del que tiene ahora. Pero ese reto no puede lograrse a cualquier precio y mucho menos cayendo en la trampa de la *especialización del encasillamiento* (Muel, 1991:131), error que Delgado (1999:10) ha denunciado en algunas tendencias prácticas de la antropología contemporánea que han asumido como propias «tareas de inventariado, tipificación y escrutamiento de "sectores conflictivos" de la sociedad –a saber, inmigrantes, sectarios, jóvenes, gitanos, enfermos, marginados, etcétera». Ello reduce la pedagogía social a una ciencia del desvelamiento y control de las anomalías y la desviación, asociándola a planteamientos sancionadores, moralizantes o pseudo-terapéuticos. Ello vuelve a poner en la primera línea de pensamiento la persistencia de los discursos *intervencionistas* y su prevalencia en la praxis educativa (Sáez, 1992). No es una simple manía de teóricos de la educación, si es que aún tiene para alguien sentido la distinción excluyente entre teóricos y prácticos. El concepto *intervención* genera efectos de realidad resultantes de las lógicas de las que es deudor, y éstas no son pedagógicas ni educativas, sino médicas, terapéuticas, militaristas o de administración. La línea *intervencionista*, avalada por el afán categorizador del sociologismo y el psicologismo, pone el acento sobre sujetos o grupos esencializados (cuyas capacidades, necesidades y posibilidades se homogeneizan basándose en criterios necesariamente arbitrarios) antes que en un empeño por el enriquecimiento del medio social y de las posibilidades de tránsito y promoción. Intervencionismo dudosamente pedagógico que ya había sido observado por Petrus, al afirmar que desde esta tendencia se dio, y se está dando, «una respuesta pretendidamente educativa a un problema que era social [...] ¡Como si los desajustes sociales pudieran ser susceptibles de exclusiva solución educativa!» (1988:29-31).

La reflexión pedagógica y la práctica de la educación social han de velar por no olvidar sus posibilidades y limitaciones, permanecer vigilantes para no asumir tareas cuya resolución no tiene que ver con el despliegue de proyectos o programas educativos, sino con el de políticas económicas y sociales más justas que palien hasta cierto punto los perversos efectos estructurales del capitalismo. Es un reto pendiente romper esta tendencia predominante en la

mayoría de enfoques de la pedagogía social (especializada); a saber, la de incidir sobre los sujetos sin una propuesta seria para cambiar y enriquecer la realidad en que viven. Podrá entonces superarse también esa pedagogía de los grupos naturalizados que anda perdida a medio camino entre posiciones sancionadoras de destinos sociales y posiciones paternalistas que, a base de reclamar derechos o atenciones especiales para *los diferentes*, ontologiza la diferencia y legitima las respuestas diferenciadas que ella misma inventa. Una pedagogía que obvia que el derecho a la atención y la educación se tiene por ciudadanía y que toda igualdad reclama el derecho a poseer una diferencia pero no a ser considerado/tratado como un diferente (Cruz, 1999).

5. Hacia una definición de educación social

A estas alturas, decir que no hay una sola definición de educación social es algo que no sorprenderá a nadie. Sólo hace falta reparar en la cantidad de manuales o textos especializados que se han elaborado al respecto, o simplemente consultar algunos de los que se proponen en la bibliografía, para percatarse de que la lista de posibles definiciones es inabarcable. En todo caso, el lector ya estaba advertido de que cada posición paradigmática, incluso cada teoría, genera sus propias condiciones de posibilidad y, por lo mismo, sus propias definiciones. Este apartado aporta una posibilidad más.

Se trata de proponer una definición que tenga la virtud de fundamentar sus presupuestos teóricos en un modelo educativo. La adhesión a un paradigma, teoría o modelo se basa, en muchas ocasiones, en criterios tan arbitrarios como los encuentros que uno puede realizar en el proceso de formación. Pero en algún punto, en algún momento ha de subsistir también una convicción en las ventajas de lo que se defiende. En nuestro caso, el convencimiento es doble. En primer lugar, se pretende forzar una vuelta al pensamiento pedagógico retomando la memoria de los clásicos para poder actualizarla y relanzarla. Porque desde esa altura se puede volver a pensar lo que hoy se nos presenta como problemático, esto es, la doble fascinación pedagógica y educativa:

– por la interioridad del sujeto y sus motivaciones psicológicas;
– por la aplicabilidad técnica, aspecto que no sólo evita las cuestiones axiológicas y éticas nucleares, sino que minimiza las posibilidades de invención didáctica y metodológica.

Desde esta actualización del pasado, se puede volver a respirar la pasión que ha hecho de la educación la aventura de una virtualidad posible. Virtualidad que remite a la fuerza o virtud para producir un efecto, hacer aparecer algo en la realidad, pero en un tiempo futuro. Posibilidad entendida como el acontecimiento que puede ser o suceder y/o la aptitud, facultad o medios disponibles para hacer algo. Si en la virtualidad se juega el poder de generar algo nuevo, lo posible es un resultado de esa ocasión. Bergson (1934) pensaba que la realidad es lo que se hace posible y no lo posible lo que deviene realidad. Lo posible cobra sentido cuando se ha incorporado a la realidad del presente y se lanza hacia atrás. Ahí radica la verdadera indeterminación de lo educativo, que lo aleja de las pretensiones programáticas totalitarias; ahí radica también la libertad de una posibilidad que no es tal hasta que acontece, hasta que el sujeto decide aprender y encuentra los medios para hacerlo.[12]

En segundo lugar, pero no por ello menos importante, porque los efectos que este modelo ha producido en los sujetos y los lugares donde se ha asumido, y se sigue teniendo como referente, dan motivos para mantener la confianza y la pasión por esta profesión. En este sentido, quiero hacer patente mi agradecimiento a la cooperativa de iniciativa social Drecera. En ella di mis primeros pasos como educador bajo los auspicios de este modelo. También al centro residencial de acción educativa Norai, donde tuve la ocasión de articular la teoría y la práctica educativa.[13]

En ningún caso se pretende ensayar una de esas preciosas definiciones que suenan a música celestial pero que se demuestran faltas de orientación a la hora de enmarcar las funciones y competencias de la praxis educativa. La educación puede definirse desde la lógica de la teoría que la orienta (educación como socialización, adaptación, desarrollo madurativo, etcétera), desde la intencionalidad del agente que la lleva a cabo (educación como profesión), desde el proceso metodológico que se sigue (educación como didáctica, intervención social, mediación, etcétera) y, casi siempre, desde los efectos que tiene en el que la recibe (efectos instructivos, formativos, subjetivantes, de promoción social, etcétera). Quizá el lector se pregunte si no son demasiadas cosas para una sola definición. No le falta algo de razón a su sospecha; aun así, partimos del convencimiento de que todas estas posibilidades caben a la hora de pensar la educación, aun cuando no todas caben en una definición que pretenda ser rigurosa y coherente. En todo caso, no cabe pensar que todas las posibilidades tienen el mismo rango o nivel. Y es esta operación de análisis y graduación, el lugar en el que se pone el acento que indica la preferencia, la que nos lleva a concepciones diferentes, incluso antagónicas, de lo que se entiende por educación social. ¡Se trata entonces de poner el acento!

Este ensayo propone hacer hincapié en la reflexión acerca de la responsabilidad y la tarea del agente de la educación y en las finalidades sociales que persigue esta práctica. La educación es una profesión que obliga a *entrar en ética* (Paturet, 1995). El educador no desconoce que en ese individuo (niño, joven, adulto o anciano) habita una subjetividad, que existe un lugar en el que se toman decisiones que escapan, como advirtió Herbart (1806), a la mirada y el control de quien pretende educar e, incluso, del que las toma. No se obvia la subjetividad, pero no se ubica en el centro de la tarea, si no es a riesgo de convertir al educador en un pseudo-profesional diferente. La transmisión y la mediación cultural son su tarea y su herramienta en pos de una mejora de la vida social de los sujetos, los grupos y las comunidades con los/las que desarrolla su responsabilidad profesional. Lejos de convertirse en detector de problemáticas, categorizador de estigmas o sancionador de itinerarios personales o sociales, el educador da cuenta de la ética y responsabilidad profesional cuando logra, mediante su acción educativa, multiplicar las posibilidades de adquisición y disfrute de la cultura, a la vez que enriquece los contextos educativos de manera que la educación pueda desarrollar sus potencialidades como transformadora de realidades individuales y sociales.

12. Cuando se mencione lo posible en educación, habrá que distinguir entre los medios disponibles para hacer algo (donde se puede elegir entre varias opciones posibles ya existentes; verbigracia: los modelos, los métodos, los contenidos) y la indeterminación del «llegar a ser» que no puede predecirse (efectos subjetivantes).

13. Ambas instituciones apostaron por un marco de supervisión y formación permanente que generó un espacio y un tiempo para reflexionar acerca de la práctica y sus referentes. Los frutos son los excelentes textos indicados en la bibliografía.

Desde esta lógica integradora pero necesariamente parcial, que pretende retomar las enseñanzas de clásicos como Kant, Herbart o Bernfeld[14] pero actualizándolas a este tiempo y articulándolas a las nuevas situaciones sociales y profesionales, proponemos entender *educación social* como un derecho de la ciudadanía, que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico articulada en torno a acciones de *transmisión* (de contenidos conceptuales, habilidades técnicas y formas de trato social) y *mediación* (con la cultura, el entorno social y los demás sujetos), que un agente de la educación (el educador social) realiza con individuos o grupos (sujetos de la educación) en un marco institucional sancionado para tal fin y que son *generadoras* de nuevas plataformas culturales y sociales que posibilitan:

- La *incorporación* de los sujetos de la educación a la diversidad de las redes sociales. Ello abarcaría tanto la *socialización* de la infancia, en su sentido clásico, como la multiplicidad de posibles *tránsitos* de los sujetos por lo social, en su sentido más amplio.
- La *promoción cultural y social* de cada uno de los sujetos de la educación. Entendida como apertura a nuevas adquisiciones culturales que amplíen o mejoren las perspectivas laborales, de ocio, de relación y participación social, etcétera. En general, podría entenderse como un aumento de la «calidad de vida social».

Volver a la lógica de la mediación y la transmisión cultural ha permitido una definición que abarca los diferentes ámbitos de actuación educativa profesionalizada. Porque, si hablamos de educación social, esta lógica y esta ética representan los ejes de una acción que busca posibilitar efectos sociales deseables, en tanto dan cuenta de un principio de derecho y de justicia social.

El educador social lleva a cabo acciones a las que, desde el punto de vista profesional, cabe exigir cierto nivel de fundamentación

14. Pensamos que, de un modo u otro, estos autores rechazaron la omnipotencia de una educación que pretendiera ejercer una influencia directa sobre la subjetividad de los sujetos de la educación. Todos optaron, especialmente Herbart y Bernfeld, por defender una relación estrictamente educativa, mediada por los contenidos de la cultura y sabedora de que la particularidad del sujeto marca los tiempos y los efectos de la adquisición. En los próximos capítulos, volveremos más detenidamente sobre estos supuestos.

teórica, sistematización, control y evaluación, pero que producen efectos no determinables por completo a priori. Ello obliga a pensar y afinar las metodologías y técnicas, pero especialmente la posición ética que adopta ante los sujetos de la educación. La educación que queremos escapa al mero conocimiento y control de una pedagogía de la programación y remite a lo ya apuntado en el primer capítulo: lo que de indeterminado tiene lo humano. ¡Sigamos adelante volviendo a empezar! Volvamos a preguntarnos en qué consiste la educación y enfrentémonos también, hasta donde alcancemos a lanzar las redes, a su juego de límites y de velos.

III
Una teoría para la educación social

La educación es un movimiento, un acompañar, un «acto» nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo.

PHILIPPE MEIRIEU, *Frankenstein educador*

1. La educación no es sólo aprendizaje... pero vive de él

Para empezar a tomar partido, sugerimos un pequeño recorrido que comienza por admitir una verdad de Perogrullo: la educación, siempre y en todo lugar, ha tenido como meta hacer que los niños de hoy lleguen a ser adultos y, en un sentido similar, que estén en condiciones de afrontar las dificultades de la existencia. Nos encontramos entonces ante la esperanza de un *llegar a* que viene marcada por la paradoja de que se consigue mediante un *volver*. Volver a transitar el mismo y nuevo camino que anduvieron sus padres o educadores. Hay algo de la repetición instituido en esta universal manifestación práctica de la cultura que, sin embargo, no deja de variar con el paso de los tiempos y los cambios de los imaginarios. «La más grande aventura humana», tal como la denominara Kant, se ha conducido a lo largo de la historia de la humanidad de modos diversos, pero siempre intentando dar cuenta de la misma finalidad. Toda sociedad y todo tiempo han conocido modos, más o menos complejos y sistematizados, de conducir a los nuevos seres que llegan desde lo real de la naturaleza hacia el mundo de la cultura y, un tiempo después, al mundo adulto del trabajo y la política.

Entonces, lo constitutivo, lo estructural, lo que siempre está presente en la práctica de la educación se juega en una dialéctica entre

el vivir del individuo humano y el sobrevivir de la cultura y lo instituido en la sociedad. Ningún individuo entraría en la dimensión de lo simbólico sin los cuidados y la transmisión de la memoria histórica de los adultos; pero, en la misma medida, ninguna sociedad podría consolidarse y sobrevivir si una generación no pudiera consolidar y re-crear lo que otras han construido. En esta recíproca necesidad, puede resolverse la supuesta antinomia entre *educare* y *exducere* que acompaña el pensamiento de la educación desde sus principios No habría educación sin un «criar, nutrir y alimentar» de los otros anteriores, pero tampoco si la educabilidad del individuo no le permitiera devenir sujeto, construir una subjetividad desde la que aprehender el mundo, transitarlo y re-crearlo para volver a transmitirlo. En este sentido, la educación sólo existe allí donde la infancia es vivida en una dimensión social. En palabras de Bernfeld: «La educación es posible porque, por una parte, al mundo llegan niños que no nacen formados física, espiritual y socialmente, y, por otra, se da la presencia de unos adultos que proporciona la estructura en la que se afinca la educación» (1921:85).

El presupuesto de la educación parte entonces de un mundo donde la infancia es vivida en una sociedad de adultos que deben efectuar cierta cantidad de trabajo si pretenden integrar a los niños en el mundo y hacer que éste siga funcionando. Algunos de estos trabajos están claramente reflejados en esa división que Kant establecía a la hora de entender la educación. Para él, ésta estaba compuesta por el conjunto de los cuidados, la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación. Poco tiempo después, Herbart, el fundador de la pedagogía científica, vuelve a establecer una diferenciación entre la *formación del espíritu* y el simple *mantenimiento del orden*. De ello se deduce que en la educación hay dos partes claramente diferenciadas. Una tiene que ver con la sujeción de los impulsos y la instauración de un cierto orden, al que Kant llamó *disciplina* y Herbart *gobierno de los niños*, y no debe ser considerada educación en sí misma, si bien su concurso es imprescindible para que ella acontezca. La segunda, que ambos autores entienden como «la parte positiva de la educación», hace referencia a la *instrucción* en los contenidos de la cultura que permitirá la formación del espíritu, de la voluntad, la aparición de un carácter, o lo que en nuestro discurso defendemos como la construcción de un sujeto. ¿Qué es entonces cada cosa?

Respecto a los cuidados, Kant (1802:29) los definía como «las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas». No se refiere tanto a la asistencia de las llamadas necesidades primarias (alimentación, higiene, vestido o descanso) como a la vigilancia para que los niños no sufran accidentes, no se hagan daño o lo causen a los demás. Un ejemplo cotidiano lo tenemos cada vez que los padres evitan que los niños jueguen con objetos punzantes, se acerquen a balcones, carreteras, toquen el fuego o se empeñen en descubrir, de una vez por todas, lo que esconde el interior del enchufe. Es una vigilancia que, sin descuidar la integridad del niño, no debe encorsetar hasta el punto en que «impide a los niños tener una conciencia de sí mismos, probarse y aprender mil cosas que no pueden incluirse en un sistema pedagógico, sino que han de encontrarse en una indagación personal» (Herbart, 1806:30). Una vigilancia que persigue la integridad física del niño (y la de los que le rodean), que atenúa ese impulso que le arrastra de un lado a otro, pero que deja margen a la movilidad, a la indagación y a la actividad de conocer el mundo en el que el niño empieza a manejarse. Si no se permite esa movilidad experimentadora, si se establece una excesiva coacción o sobreprotección, puede apagarse el deseo de indagar, de investigar para saber responder y/o enfrentarse a los obstáculos que iremos encontrando en el mundo. Los cuidados no deben ser considerados como educación en sentido estricto, sino una actividad más, ligada a la vida misma de los individuos de cualquier especie. Sin cuidados no habría educación porque seguramente tampoco habría vida y, en el caso de que la hubiera, el sujeto estaría demasiado (pre)ocupado en combatir el hambre, el frío o el miedo a la enfermedad como para estar en disposición de poder/querer prestar su atención para aprender cosa alguna. Los cuidados son previos a cualquier actuación educativa; más que estar integrados en un proyecto educativo, representan la base sobre la que éste puede construirse. Sin un adulto que dispense los necesarios cuidados a quien aún no puede procurárselos por sí mismo, no es posible la transmisión de contenidos culturales. Pero, evidentemente, lo uno y lo otro no son lo mismo.

Por lo que se refiere a la disciplina, vienen desde muy lejos los escritos que hablan de la necesidad de someter la impetuosidad de los nuevos que vienen al mundo, de doblegar el «natural egoísmo de los niños» (San Agustín, 400). La disciplina, como ampliaremos

después, apunta a una limitación de los ímpetus del niño, de las inclinaciones a las que nos lanza la vida pulsional. A buena distancia de las contemporáneas teorías y discursos sociales que defienden su *natural bondad e inocencia*, debe posicionarse cualquiera que quiera educar a la infancia. Porque, a poco que uno haya pasado algún tiempo rodeado de «esos locos bajitos», se habrá percatado de la tremenda dificultad que supone enseñar cualquier cosa a alguien que está distraído, moviéndose o buscando mariposas mientras se le habla y se intenta razonar con él. No se puede educar si no se ha instaurado primero una base limitadora de la vida pulsional, tal como se entenderá en el próximo apartado. Y ése es, justamente, el papel de la disciplina. La disciplina para Kant, o el gobierno de los niños para Herbart, hace referencia a un cierto mantenimiento del orden. Orden que los hombres no encuentran en su naturaleza, sino que remite al proceso de civilización (y a cualquier construcción de un espacio social) como intento permanente de sometimiento del instinto, del ímpetu y el desorden a que nos lanza. Orden necesario, según el filósofo, para que la animalidad latente pueda devenir humanidad.

La disciplina persigue la entrada de la infancia en un universo de reglas, en un cierto orden simbólico e imaginario a tener en cuenta si se quiere formar parte del espacio social, participar de él y ser aceptado por los demás (eso que hoy llamamos socialización). La disciplina basa su ser en una actuación continuada del adulto en referencia a las manifestaciones psíquicas y corporales del niño. Si a la más temprana edad los límites impuestos por el adulto, sus advertencias, indicaciones y amenazas se dirigen principalmente a la limitación de las manifestaciones del cuerpo, la disciplina no se agota en este ejercicio. Porque lo que se pretende con ella es sentar la base sobre la que, junto a la instrucción posterior, ha de formarse un carácter, una voluntad que pueda hacer al individuo limitarse a sí mismo, auto-gobernarse y auto-regularse. En todo caso, limitar los instintos no significa instaurar un sistema controlador y disciplinario total, sino poner límites (hacer patente lo prohibido abriendo la puerta a lo permitido: *esto no, pero esto sí*), poner diques a la actividad del sujeto posibilitando salidas al impulso y permitiendo una movilidad al niño para que encuentre por sí mismo «el surco de lo útil y agotarse en él» (Herbart, 1806:35).

Quizá la actual exageración del *siglo del niño* (que denunciaran Wyneken y Arendt) y los aires de libertad individualista que reinan

en nuestros días deban extrañarse, casi escandalizarse, ante esta propuesta. ¿Disciplina? Pero... ¿por qué es necesaria la disciplina? ¿Acaso volvemos a los tiempos del azote, el coscorrón y los brazos en cruz? ¿Acaso el padre, el maestro o el educador deben imponer su autoridad por encima de los deseos de *his majesty the baby*? Evidentemente, ninguna propuesta pedagógica que se precie de serlo defendería tal situación; aclaramos de antemano que el ejercicio de la disciplina nada tiene que ver con el del autoritarismo, el dominio psicológico o la imposición de la fuerza bruta y los castigos. A pesar de que ningún pedagogo obvia esta diferencia y que, a poco que conozca la «naturaleza infantil», será consciente de la necesidad de ejercer limitaciones a sus tránsitos y caprichos, no deja de sorprender la casi total ausencia en los debates pedagógicos de un tema tan central para la socialización y la educación de la infancia como es el de la disciplina. Ya en la década del veinte, Gustav Wyneken había criticado ese cargo de conciencia que impide al educador moderno, ahora posmoderno, encontrar una respuesta que fundamentara el derecho a educar. Las preguntas que, a modo de reto, lanzara el pedagogo alemán a todo el que quisiera tener una conciencia precisa de su actividad intelectual o práctica en el campo de la educación siguen teniendo vigencia: ¿debo yo educar?, ¿qué o quién me autoriza a ello?[1] Quizá el conflicto aparece en torno a un confusión entre el legítimo anhelo de alcanzar un estado de libertad individual y colectivo –ideal que, por inalcanzable que sea, no debe dejar de perseguirse como motor de nuestro quehacer– y la suposición de una libertad inherente al principio del caminar de todo hombre. Es el problema que ya Kant había resuelto: para fundar la posibilidad de la libertad en un hombre, es necesario cierto grado de coacción previo; para alcanzar la autonomía, se hace necesaria la heteronomía.

La disciplina promueve la adquisición de un control por parte del individuo/sujeto de la educación sin el que la instrucción puede encontrar verdaderos problemas para acontecer. Un buen ejemplo

1. Respuesta breve pero no por ello menos compleja. A educar, en todo caso, autoriza la propia condición humana, haber vivido y querer que el mundo siga vivo. Quizá lo difícil en estos tiempos es mantener el sentimiento de filiación, llegar a creer que, aunque de forma minúscula, se es responsable de lo que pasa y de lo-por-venir. El mundo, la humanidad y el impulso de seguir viviendo una historia común autoriza... ¿se autoriza el propio educador?

lo encontramos en el propio Kant (1802:30), cuando afirma que se envía al principio a los niños a la escuela «no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos». Independientemente de la veracidad o falsedad del argumento, jamás se vio que nadie lograra aprender a leer o escribir correteando por el patio de la escuela o peleando con los compañeros. Para que el niño aprenda, debe captarse su atención, tarea altamente compleja de la que los maestros llevan mucho tiempo dando cuenta. Ellos saben, igual que los padres y educadores en general, que el niño rara vez está dispuesto al trabajo que significa leer, escribir, estudiar (aprender en general) por voluntad propia. Todos han podido experimentar el necesario forzamiento del adulto para que el niño acceda a algo que queda muy lejos de sus preocupaciones más inmediatas (sus juegos y fantasías, sus encuentros-descubrimientos del mundo físico y de su cuerpo, etcétera). Porque el niño suele querer experimentar y aprender lo que el mundo le ofrece, pero no necesariamente lo que el adulto le exige, ni de la manera en que se le propone. Quiere aprender, pero no dedicar todo el tiempo y el esfuerzo que ello requiere. Su curiosidad, por lo visto, puede agotarse tan rápidamente como crece por lo nuevo. Que el niño aprenda y se eduque es más un interés, y una responsabilidad, del adulto que de él mismo.

Sabemos ahora que sin ese forzamiento previo no habría educación y sin educación no habría mundo. Para que esta rueda siga girando, hay que responsabilizarse, inevitablemente, de esta ingrata tarea. Sólo un aviso: la disciplina es un medio para alcanzar la educación, no una finalidad de ésta. La disciplina no debe agotarse en el ejercicio de sí misma, porque, de ser así, la educación deviene mera práctica de control y adiestramiento. La educación nunca acaba cuando los chicos se portan bien o están tranquilos; más bien ése es el momento de comenzar. En definitiva, y retomando la sencillez con que Savater (1997:95) es capaz de plasmar este complejo tema, todo el que quiera educar deberá ejercer, en un grado desconocido de antemano, una cuota de coacción: «no se puede educar al niño sin contrariarle en mayor o menor medida. Para poder ilustrar su espíritu hay que formar antes su voluntad y eso siempre duele bastante».

Llegamos entonces a la instrucción (o enseñanza), parte positiva de la educación y tarea donde ésta parece cobrar identidad y significación propia. Herbart defendía que no se puede concebir la educación sin instrucción ni existe instrucción que no eduque, aunque particularmente esté más de acuerdo con lo primero que con lo segundo. Pienso que Hanna Arendt pone el dardo en el centro de la diana cuando, en *La crisis en la educación*, asegura que no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo, porque una educación sin aprendizajes es vacía y degenera en retórica moral-emotiva, pero que muy fácilmente se puede enseñar sin educar. Cualquiera puede aprender cosas durante toda su vida sin que por eso se haya convertido en una persona educada. La instrucción hace referencia a la transmisión y adquisición de los conocimientos de la cultura y a su efecto, a modo de incorporación de aprendizajes.[2] Mediante la instrucción se transmiten las claves para poder leer el mundo, entender cómo funciona y saber mantenerse en él, abriendo la puerta para que una nueva combinación de saberes (que tendrán efectos formativos y educativos) haga aparecer lo nuevo, lo transforme y lo cambie. Mediante la instrucción el niño aprende, si es que alguien se lo enseña, que, en esos papeles blancos con manchas de colores, se cuentan historias de otros lugares, de otras personas, animales o cosas que, en ocasiones, tienen que ver con lo que a él le pasa. Narración mediante la que se llega a significar que aquello que antes eran sólo árboles a los que poder trepar es ahora un conjunto de elementos que podemos contar, seriar y medir, etcétera. Mediante la instrucción los adultos adquieren nuevas claves y habilidades con las que moverse por/hacer frente a, con ciertas garantías, los distintos recorridos de su mundo (laboral, social, cultural y de ocio). En definitiva, todo conocimiento, habilidad tecnológica o forma de trato social que pueda enseñarse y aprenderse es deudor de lo que se entiende como instrucción. Sólo mediante la incorpo-

2. Titone (1976) decía que la instrucción tiene como resultado una construcción de «estructuras» mentales y el afinamiento de las funciones lógicas. Pero la instrucción (*instruere*) no es lo mismo que la enseñanza (*in signo*). Enseñar, mostrar un objeto a alguien para que se apropie de él intelectual o técnicamente, es la principal tarea del que educa, si bien la apropiación (apre[he]nder) recae del lado del sujeto que se educa. Por ello, Titone sólo habla de instrucción como «enseñanza con efecto». La enseñanza tendrá efectos de instrucción cuando el sujeto aprende algo (conceptual o técnicamente hablando) y de formación o educación cuando la experiencia, los saberes y/o conocimientos sean resignificados e incorporados como propios, cuando cambia «su visión del mundo».

ración de esos aprendizajes (procesos acotados en el tiempo), pueden acontecer los efectos educativos formativos y subjetivantes (proceso siempre largo e incierto) que dan cuenta de una verdadera experiencia educativa.

Recapitulando. En esta conjunción de cuidados (con los que ponemos al niño a salvo de las amenazas del mundo y al mundo de la impetuosidad del niño), disciplina (con la que se pretende sentar la base sobre la que pueda constituirse un sujeto social, sujeto a ciertos principios y normas del imaginario en el que habita) e instrucción (transmisión-adquisición de conocimientos que un sujeto necesita para vivir en un marco social), se juega la formación/construcción (*Bildung*) de un sujeto y, en cierto modo, se sienta la base para su posterior tránsito y promoción social.

Queda claro, pues, que la educación no se limita al aprendizaje, aunque aquélla no podría ser sin el concurso de éste. Mediante este último se adquieren los conocimientos que forman parte del acervo cultural: desde el alfabeto a las ecuaciones más complejas, desde cómo cocinar un lenguado hasta cómo moverse por la ciudad para llegar donde se quiere. Los conocimientos de los aprendizajes pueden incorporarse a series, aumentarse y contrastarse con distintos sistemas de referencia. Por lo mismo, la adquisición de conocimientos es evaluable.[3] En cambio, la educación es un proceso en el que nos apropiamos de saberes que tienen que ver con un saber vivir. Es un saber que tan sólo se articula en las vicisitudes de la existencia, que no puede reducirse a un saber instrumental porque, a priori, no tiene mucho que ver con los contenidos que pueden enseñarse, si bien no podría apre(he)nderse sin ellos. Con ello queremos decir que, mientras que los contenidos educativos pueden enseñarse, a saber vivir se aprende pero no se enseña.

3. Un reto pendiente en educación social es el de profundizar sobre la cuestión curricular. En este sentido, nos parece relevante la propuesta que Núñez y Planas realizan respecto al trabajo social con adolescentes entre 12 y 16 años. Es necesario que se intensifique la investigación y el desarrollo en estas áreas ya que, como las autoras defienden, «la definición de las áreas curriculares de la educación social tiene que contemplar, de manera crítica e interesante para el sujeto, los objetivos y contenidos que lo social estima como necesarios para la circulación social normalizada. [...] Un diseño curricular de base es un instrumento técnico imprescindible para orientar y organizar la práctica educativa, así como para garantizar un nivel de justicia social para todos los ciudadanos» (Núñez y Planas, 1997:121-122).

La educación va más allá del aprendizaje. El acto educativo reenvía a lo porvenir. Se inscribe más allá de cualquier finalidad; en un instante breve, efímero, del que tal vez nada se pueda decir, pero del que somos responsables. La educación deviene entonces un mar abierto, incalculable, donde la navegación nunca es completa y donde desconocemos, de antemano, a dónde nos conduce (Núñez, 2002:10).

A partir de este momento, vamos a ahondar en esta diferenciación. En ella se juega lo que el educador puede gestionar directamente mediante objetivos, programación y técnicas (los aprendizajes) y lo que está presente en el acto de educar pero no puede ser gestionado (el deseo, el don y la ética) en el interior de un proyecto. Ambas cuestiones son necesarias para el profesional de la educación: los conocimientos que le permitan formalizar su tarea y los saberes que le permitan sostenerla sin dimitir de su posición como educador.

2. Lo enigmático en la educación social

La educación está llena de «calamidades» porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar. [...] La ambición de dominar por completo el desarrollo de un individuo, ya sea pasando por la creación de reflejos condicionados al modo de Pavlov, ya sea mediante el despliegue de herramientas tecnológicas al estilo de Skinner y de la enseñanza programada, es siempre una ambición perversa y mortífera.

PHILIPPE MEIRIEU, *Frankenstein educador*

En más de una ocasión he podido leer, y estoy de acuerdo, que la educación *es imposible*.[4] A pesar de la sorpresa que en primera instancia puede provocar esta afirmación, no se trata de alarmar a na-

4. Dos grandes pensadores son los referentes de esta declaración. Por un lado, Kant señalaba la gran dificultad que suponían el arte del gobierno y el arte de la educación. Por otro, la famosa frase de Freud –en el prologo al libro de Aichhorn– acerca de las tres profesiones imposibles: educar, curar y gobernar.

die. De hecho, seguramente, algunos de los que en este momento están torciendo el gesto acabarán viendo reconocidas algunas de sus propias ideas sobre la educación. Cabe entonces preguntarse por el significado de esta imposibilidad, ya que sería absurdo estar perdiendo el tiempo en formalizar un trabajo sobre una temática condenada a no-poder-ser. ¿A qué hace referencia esta imposibilidad cuando, por otro lado, hemos asegurado que la educación es constitutiva de la existencia del hombre? Freud (1932:130) se quejaba de que la educación de su época (de corte cristiano y excesivamente moralista) se comportaba como si se dotara a los miembros de una expedición al Polo de ropas de verano y mapas de los lagos de Italia septentrional. Los importantes cambios que la educación ha experimentado no han conseguido establecer una guía completamente fiable para alcanzar sus fines, no han eliminado la imposibilidad estructural de cualquier proceso de educación.

La imposibilidad de la que se quiere dar cuenta tiende a desdoblarse en una imposibilidad en el orden del saber y una imposibilidad en el orden de los efectos del hacer. Los profesionales de la educación no pueden saber de antemano si su tarea va a encontrar aceptación en la subjetividad de quien ha de recibirla. Hay un vacío de saber previo que ningún conocimiento científico puede responder o cerrar totalmente: ¿serán los contenidos válidos y adecuados?, ¿será mi método el mejor posible?, ¿está capacitado/habilitado el sujeto para recibirlos?, ¿querrá hacerlo? No en vano apuntaba Sáez (1994:47) que, en el ámbito de la educación, no hay una relación directa entre el conocimiento teórico que se posee y los objetivos que se pretenden conseguir. Y es así porque, en la práctica educativa, no se puede saber anticipadamente qué métodos son los adecuados, entre otras razones porque la acción del educador no depende exclusivamente de él sino del otro que tiene delante, de sus particularidades, sus avatares y sus limitaciones.[5]

Por otra parte, el educador se enfrenta muy pronto a la imposibilidad de hacer del otro la imagen ideal que tiene en la cabeza. Este descubrimiento conecta con la imposibilidad de los efectos del ha-

5. En esta disyuntiva, tanto el pedagogo como el educador deberían asumir que el conocimiento práctico de la educación es más ético que técnico. A cada momento hay que elegir, decidir qué transmitir y cómo hacerlo. Sólo en el establecimiento de una relación educativa, sostenida ética y metodológicamente por una oferta de conocimientos y saberes de valor social y modificada por las respuestas del sujeto, las dudas pueden empezar a disiparse (o quizá a aumentar).

cer. Todo lo que el profesional hace no asegura un resultado previsible.[6] Se educa a dos sujetos en el mismo espacio y tiempo, se utilizan las mismas metodologías y formas e, irremediablemente, el resultado es distinto, y no sólo respecto a las cosas que aprenden, al ritmo en que lo hacen o al grado de habilidad que demuestran. La subjetividad, la voluntad y el poder de decisión del que aprende suponen un filtro, un límite a la asimilación de todo lo que se le pretende enseñar. Al mismo tiempo, marca la pauta que hace que algunos contenidos o actividades se acaben configurando como interesantes o motivadores para un sujeto y verdaderos suplicios para otros. Y ello vuelve a tener efectos en la configuración subjetiva del sujeto de la educación y, consecuentemente, en las decisiones que marcarán un uso, abuso u olvido de lo aprendido. La imposibilidad de conocer previamente, de anticipar lo que pasará, está al orden del día en la práctica educativa desde el principio de los tiempos. No hay receta ni fórmula mágica para que un sujeto quiera aprender, no hay receta para que utilice lo aprendido del modo en que quien transmite lo espera. No obstante, los humanos no dejan de aprender (quizá no lo que queremos) y el mundo no deja de cambiar (quizá no hacia donde queremos). ¡La educación es imposible pero no para de acontecer!

Analicemos un poco más los límites que dan cuenta de esta imposibilidad de la profesión de educar, de lo que se impone como real al pensamiento pedagógico. El primero hace referencia a la particularidad de cada sujeto; el segundo, a la imposibilidad de predecir los efectos de la transmisión educativa (a la que, a partir de este momento, articulamos en la lógica de la donación). Ello permitirá situar los límites de la praxis educativa, a la vez que se dibujan las líneas de posibilidad de la teoría y del modelo educativo que se presenta.

La subjetividad del sujeto

La discusión acerca de hasta dónde lo humano se explica por el condicionamiento biológico o por la influencia de la arbitrariedad social y cultural es muy antigua. El debate, no obstante, sigue abier-

6. Bernfeld (1929:196): «Nunca sé con exactitud cómo se comportará el niño en la situación pedagógica proyectada; ignoro cómo actuará sobre él, cuánto durará el efecto, cuál será su resultado definitivo dentro de treinta años. Y el conocimiento de la historia del individuo tampoco modificará considerablemente la seguridad del pronóstico».

to y las opiniones enfrentadas siguen intentando imponer sus criterios. Algunas corrientes científicas, bastante en boga, por cierto, no dan por acabado el intento de demostrar o desmentir que aspectos como la adicción, la homosexualidad o el fracaso escolar tienen una base orgánica y/o genética. Ante un código genético cerrado, determinante y determinista, el influjo de los otros y de lo social no tendría efecto formador ni transformador en el sujeto, la suposición de educabilidad brillaría por su ausencia. Por otra parte, no parece muy acertado empeñarse en negar la evidencia de que cada sujeto particular se constituye sobre la base de un organismo reconocido como cuerpo humano. Aceptar la existencia y el concurso de esta base nos lleva a pensar que la dinámica de lo orgánico condiciona, aunque no determina, la lógica de la inscripción simbólica y, por lo tanto, la subjetividad.

Para no alargar más la discusión, admitiremos la existencia de un condicionamiento biológico, orgánico y pulsional en la constitución de cada sujeto humano. En tanto el individuo adviene a un mundo regido por una estructura pre-existente, la estructura del lenguaje, puede escapar al determinismo genético de lo orgánico, si bien no borran por completo su instinto, aquella animalidad de la que hablara Kant. A lo largo de sus obras, pero especialmente en *El malestar en la cultura*, Freud dejó un importante legado para pedagogos y educadores: en el proceso de construcción de un sujeto, siempre queda un resto anudado a la vida instintiva que escapa al control de lo simbólico y, consecuentemente, de lo educativo. Ese resto, sobre el que va a articularse la particularidad psíquica del sujeto en construcción, es lo que el psicoanálisis ha conceptualizado como pulsión: el instinto que pervive ligado a la existencia de un cuerpo atravesado por el lenguaje y por las relaciones con los demás. Cada sujeto ostenta unas motivaciones psíquicas propias e intransferibles, que no siempre caen del lado de la racionalidad y la objetividad.

Sobre esta particularidad subjetiva, la pedagogía y la educación no tienen competencias. Es un real operando para ellas. Sin embargo, las enseñanzas de Freud aportan un saber a los profesionales de la educación, un saber que realza la importancia de su tarea. En este conflicto estructural entre la naturaleza y la cultura, entre la satisfacción pulsional y la exigencia social, a los humanos nos queda la solución de Ulises. Ésta es la de encadenarse a la cultura renunciando a colmarse en los mortíferos placeres que las sirenas ofrecen. En otras palabras, la educación hace posible la transmisión de un universo simbólico que permite a los sujetos habitar el mundo de la ley, de las relaciones sociales mediadas por pautas culturales simbólicas, y vela por su continuidad, para que se minimicen los efectos del inherente conflicto y nuestro mundo no se rija exclusivamente por la agresividad y la violencia de la vida pulsional.

El tiempo

> Pienso en los gestos olvidados, en los múltiples ademanes y palabras de los abuelos, poco a poco perdidos, no heredados, caídos uno tras otro del árbol del tiempo [...] Pienso en esos objetos, esas cajas, esos utensilios que aparecen a veces en graneros, cocinas o escondrijos, *y cuyo uso ya nadie es capaz de explicar*. Vanidad de creer que comprendemos las obras del tiempo; él entierra a sus muertos y guarda las llaves.
>
> JULIO CORTÁZAR, *Rayuela*.

En esta ocasión, propongo al lector introducirnos en el análisis de una relación, a primera vista imposible, tal y como ha sido planteado por Derrida en *Dar (el) tiempo*. ¿Qué tienen que ver el don y el tiempo? ¿Existe algún nexo entre el acto de dar y el paso del tiempo?

Un breve análisis de ambos conceptos puede permitirnos establecer una lógica que, quizá sin estar demasiado presente en los discursos pedagógicos, se juega permanentemente en todo proceso educativo. Porque en esta relación se juega lo inabarcable e impredecible de los efectos que la presencia y puesta en escena del don (transmisión de la cultura) y el tiempo (de la adquisición y apropiación) producen en todo itinerario educativo. No se trata de reproducir un debate filosófico y/o antropológico acerca del tiempo y el don, para el que quien esto escribe no es competente, sino de acercar estos conceptos a la reflexión y la acción educativa. En todo caso, se pretende que tanto pedagogos como educadores cuenten con su presencia y (re)conozcan su importancia en el acontecer de los procesos de educación.

El tiempo no remite exclusivamente a una mera continuidad, sucesión progresiva de objetos y acontecimientos, que podemos ali-

near en el espacio. Henri Bergson (1991) nos ponía sobre aviso respecto a un error que suele cometerse cuando se piensa sobre el tiempo como mera sucesión. Pensar el tiempo como una sucesión de objetos que se encadenan en una imaginaria línea recta, como duración homogénea, es decir, como «una materialización de ese tiempo que se ha hecho cantidad al desarrollarse en el espacio», es remitirnos a un pensamiento diferente: el espacio. Esto es así en tanto en el espacio no hay duración ni sucesión; en todo caso, se da una coexistencia de hechos físicos y objetos que aparecen y desaparecen en nuestros estados de conciencia. Sólo el ser vivo «dura justamente porque elabora sin cesar algo nuevo y porque no existe elaboración sin búsqueda, ni búsqueda sin tanteos. El tiempo es esta misma vacilación, o no es absolutamente nada» (1934:91). El tiempo, así entendido, es tiempo de la conciencia que relaciona momentos radicalmente diferentes entre sí, que es capaz de conservarlos y organizarlos ligando el pasado al presente por efecto de solidaridad. La característica principal del tiempo remite a su interioridad, en tanto consigue que el pasado esté latente, perviviendo imbricado en el presente. Tiempo/s diverso/s, dado que cada conciencia lo aprehende de manera particular.

Se objetará a esta línea de argumentación que, generalmente, los individuos saben el día y la hora en que viven. Que es fácilmente contrastable que se producen encuentros entre amigos a la hora acordada, y no es por una casual coincidencia de dos conciencias diferentes. En definitiva, se aducirá que hay un acuerdo objetivo sobre la duración, el paso de las horas y de los momentos; que es posible medir la duración del tiempo. Por el contrario, es frecuente también la experiencia de que el tiempo no dura lo mismo según el estado de ánimo, la situación, la impaciencia o el miedo ante el porvenir o la edad. Llegar a ser mayor es algo que siempre queda demasiado lejos, mientras que los mayores suspiran extrañados ante la rapidez con la que se cumple un año más.[7] Ante esto, Bergson asegura que existe una posible mezcla de estas dos experiencias

7. «El tiempo que debo esperar no es ese tiempo matemático que también se aplicaría a lo largo de la historia entera del mundo material, aunque ésta se expusiese toda de una vez en el espacio. El tiempo coincide con mi impaciencia, es decir, con una determinada proporción de mi duración en mí, que no es extensible ni reducible a voluntad» (1987:12).

del tiempo. Es en la articulación de tiempo y espacio y la percepción/yuxtaposición por medio de la conciencia cuando nos atrevemos a decir que encuentra argumentos para defender la posibilidad de percibir un tiempo homogéneo. Una vez conservados y yuxtapuestos en la conciencia, podemos utilizarlos, como medio práctico para alinear los acontecimientos exteriores, e incluso los internos. El tiempo del reloj es un tiempo articulado en el espacio, una sucesión de momentos diferentes que penetran en la conciencia, pero que al exteriorizarse aterriza en un medio homogéneo como es el espacio. Es el tiempo de los minutos, las horas, los días y las noches, las estaciones. Es el tiempo acordado mediante el que los humanos desarrollamos nuestra vida social; tiempo en común que nos sirve para regular las actividades. Por otra parte, nuestras experiencias están completamente mediatizadas por el lenguaje en tanto es capaz de categorizarlas y llegar a ofrecer como repetición algo que, sin su concurso, sería nuevo y extraño cada vez. El lenguaje deja ver y vivir la continuidad posibilitando el reconocimiento y la familiaridad de lo cotidiano.

Tenemos, por tanto, un tiempo de la conciencia (que podríamos llamar, hasta cierto punto, tiempo subjetivo) y un tiempo homogéneo, desplegado en el espacio, útil porque nos permite medir y ordenar de acuerdo a ciertas coordenadas que denominamos realidad (podemos llamarlo tiempo social). Dos órdenes de tiempo para la vida, dos órdenes para la educación. Un orden inaprensible: el tiempo subjetivo de la formación y la educación del sujeto. Un orden establecido en el espacio social: mensurable, que ordena y limita la duración de la actividad. El tiempo real, abstracto, y el tiempo homogéneo, útil, son definidos por Bergson (1934:91) contestando a la pregunta: «¿Para qué sirve el tiempo? [...] el tiempo es aquello que impide que todo sea dado de una vez. Retarda, o más bien él es retardamiento. Debe, pues, ser elaboración. ¿No será entonces el vehículo de elaboración y de elección? ¿No probaría la existencia del tiempo que existe indeterminación de las cosas? ¿No sería el tiempo ésta indeterminación misma?». En algunas traducciones, hemos observado que *retarda* es substituido por *aplaza* y *retardamiento* por *aplazamiento*. Si bien el significado no varía sustancialmente, optamos por tomar la idea de aplazamiento, ya que resulta más enriquecedora.

El tiempo remite a aplazamiento y elaboración. El tiempo, nuestro tiempo, permite que cada fluctuación que acontece lo actualice

posibilitando que nazcan otros universos (Prigogine, 1991:77). Por ello, en el tiempo no se juega sólo el paso de una mera sucesión de momentos. Es un acontecer de la elaboración (tiempo subjetivo) de cada conciencia, cada memoria y cada sujeto, que produce efectos que escapan a cualquier pre-visión o pre-dicción.[8] La elaboración niega el instante porque remite a un proceso, porque necesita un plazo entre lo que llega como, digámoslo así, materia prima y el producto elaborado. Aplazamiento que necesariamente existe entre la recepción de una enseñanza y la incorporación que se hace de ella. Aplazamiento y elaboración que transforman el contenido y, quizá, al propio sujeto. El concepto de transformación es clave. En él podemos encontrar un primer vehículo para nuestro empeño a responder: ¿qué tienen que ver el don y el tiempo? Transformación marca un antes y un después, un pasado y un presente que se despliegan hacia un futuro en tanto toda transformación genera un nuevo movimiento. Por ello, a efectos de economía y de aterrizaje en nuestro objeto de estudio, y escogiendo la definición más simple, podría decirse que «el tiempo es lo que mide una transformación» (Servan-Schreiber, 1985:16).

El don

> La esencia humana consiste más bien en que siempre así como así se mantiene y vive en la donación.
>
> M. Heidegger, *Hacia la pregunta del ser*

En su magistral *Essai sur le don*, Mauss introduce un aspecto de las relaciones humanas que había sido prácticamente ignorado hasta el momento. El antropólogo centra su análisis en la lógica que se esconde tras la práctica de la donación y la obligación de hacer regalos. Mauss se interesa por este sistema de prestaciones económicas, intuyendo que tras él no se esconde sólo una mera transacción o circulación de bienes. La pregunta que llama poderosamente su atención, la misma que es objeto de nuestro estudio, es: ¿por qué en esa lógica de la donación de bienes, presentes y regalos se instaura de manera muy consistente una triple obligación (la obligación de dar, la obligación de recibir y la obligación de devolver)? ¿Por qué si, aparentemente, el don es un regalo que se ofrece sin vocación de obtener nada a cambio acaba estableciéndose dicha obligatoriedad?

8. Excepto, evidentemente, la que los medidores del funcionamiento psíquico se empeñen en determinar como tiempo adecuado al patrón de funcionamiento naturalizado de la competencia cognitiva de un niño de determinada edad.

Como Derrida (1995), empezaremos dudando de que Mauss hable del don en un sentido estricto del concepto. Quizá Mauss habla de economía, de prestaciones y contraprestaciones, de intercambio y préstamos, pero no de don en lo radical de su significación. Porque, al menos bajo nuestra lógica (que es la misma de Derrida), para que haya don tiene que darse una relación ternaria en donde un sujeto o institución (donador) tiene *intención de dar* alguna cosa (sea un objeto material o un valor simbólico) a otro sujeto o institución (receptor del bien). Intención de dar, pero no de recibir. Porque la intención de recibir hace referencia a un préstamo o un intercambio, el del orden económico que todos conocemos, pero no al acto de donar. Este último (pre)supone que alguien se desprende de *algo que le pertenece* para hacer propietario de ese bien a un receptor del que no se espera nada a cambio; quizá, si acaso, que *se haga cargo* de lo ofrecido. No puede haber devolución, intercambio, contraprestación ni de bienes ni de gracias. El simple hecho de esperar *que algo vuelva desde el otro* significa romper la posibilidad de don para pasar a una lógica fundamentalmente económica.

La antinomia, atraviesa el pensamiento sobre el don. El don se refiere a la economía, en tanto no puede negarse que, en el acto de dar, se establece una circulación de bienes y están presentes las ideas de valor, utilidad, interés, adquisición, etcétera, pero, al mismo tiempo, es aquello que interrumpe la economía al suprimir el mero cálculo económico y no dar lugar al intercambio (Derrida, 1995:17). Por ello, cuando hablamos de don, esa circulación de bienes responde a un círculo que se rompe, un círculo que no vuelve sobre sí mismo, que no puede volver al punto de origen. Si así fuera, el don remitiría a una circulación cerrada que da para recibir en un tiempo inmediato o aplazado pero, en cualquier caso, conocido y previsto. El círculo económico se establece como préstamo o inversión en un tiempo (social) determinado. En él existe un contrato escrito, firmado o, cuando menos, una *palabra dada* que obliga a de-

volver lo recibido. Ésta no es, evidentemente, la lógica del don. Y, sin embargo, Mauss se empeña en hablar de *dones que se intercambian*. No se plantea a lo largo del ensayo si el don, por el hecho de intercambiarse, puede seguir conservando su naturaleza de donación. Alguna cosa chirría en la articulación de este concepto cuando *los dones circulan y son intercambiables*. Intentemos ver por qué.

Siguiendo de nuevo a Derrida, quizá Mauss insiste en hablar de don como un intercambio porque en esa donación, que a priori parece voluntaria y desinteresada, se establece una lógica diferente a la de la economía que nosotros conocemos. El acto del don obliga a recibir y a devolver los dones (bienes) por el propio valor de la cosa dada (Mauss, 1924:166 y ss.); porque ese valor mismo establece una obligación (una deuda) que se contrae al recibir un bien de otro. Lo que se juega en esa triple obligación de dar, recibir y devolver es el honor, el reconocimiento social de la propia persona. No es sólo un fenómeno jurídico y/o de derecho. Por ello, a pesar de que este sistema de intercambio y prestaciones mantiene similitudes con nuestro sistema económico, incluso se asegura que puede ser la base moral y económica sobre la que se han construido nuestras modernas sociedades, existe una importante diferencia a resaltar. Mauss insiste en el concepto de don porque ello le permite una doble operación. Por una parte, alejarse de la fría racionalidad de cálculo que preside nuestra actual economía, poniendo ésta en un sistema cultural y simbólico mucho más amplio y complejo. Por otra, el concepto de don le permite enlazar con el de plazo. Para Mauss, el plazo constituye el rasgo esencial del don porque remite al (tiempo de) aplazamiento entre la recepción y la devolución. No es el tiempo fijo del crédito, del préstamo tal como lo entiende la economía, sino otro tiempo, un más adelante que compromete, genera deuda y liga al sujeto a la *palabra dada* cuando recibe el don.

Encontramos aquí la brecha que permite, igual que lo han entendido Mauss y Derrida, unir tiempo y don. Encontramos la brecha sobre la que se articula un punto fuerte de nuestra teoría educativa. En el don no se da sólo la cosa dada, sino que, sobre todo, se da (el) tiempo. En el propio acto de donar, se haya inscrito el aplazamiento, «el tiempo suficiente» para que el que lo recibe pueda hacerse cargo de él. Ese dar tiempo al tiempo necesario para acontecer, como es de suponer, es diferente en cada caso y/o situación. Lo es porque es un tiempo particular de adquisición y de disfrute de los bienes donados,

porque es el tiempo que permitirá la (trans)formación del sujeto. Ese tiempo no se inscribe en las agujas del reloj, porque, aunque inevitablemente todo tiempo subjetivo se instaura en un tiempo social, que marca ciertos límites a la actividad, se realiza en una particular relación entre el donador, el bien donado y el que lo recibe. ¿Qué consecuencias tiene esto para la educación social?

3. Dar (la) palabra. Dar (el) tiempo

Savater (1997:39) asegura que «por vía de la educación no nacemos al mundo sino al tiempo: nos vemos cargados de símbolos y famas pretéritas, de amenazas y esperanzas venideras siempre populosas, entre las que se escurrirá apenas el agobiado presente personal». Creo que esta afirmación puede servir para ilustrar el punto al que deseo llegar. Porque, si se ha definido educación social como ejercicio de transmisión de los bienes culturales de época, ¿no podemos pensar que esta transmisión esté en la misma línea de flotación que la donación? ¿No podemos pensar que lo transmitido, la cultura, es el bien donado, el bien como sustantivo? La cuestión merece un análisis más detenido. Una primera objeción asoma en la propia pregunta.

¿Puede darse algo que no sea un objeto material? ¿Puede darse un símbolo? Es decir, y radicalizando la pregunta: ¿puede darse lo que no se tiene en propiedad? El uso cotidiano de nuestra lengua parece afirmarlo cuando nos permite decir que se da la vida, el amor, los buenos días, las gracias o la hora, que damos una charla o un curso de la misma manera que los padres dan a los hijos en matrimonio, incluso que –cargándonos de paciencia– podemos dar tiempo. Como puede apreciarse, continuamente damos elementos que no poseemos materialmente, porque, entre otras cosas, no pertenecen a nadie (al menos en el sentido jurídico de pertenencia como propiedad privada). ¿Cómo puede ser? Quizá encontremos antes una posible respuesta en el ámbito de la *intención*, en el establecimiento de una *condición para que algo pase*, que en una realista lógica económica de traspaso de pertenencias. Afortunadamente, quien da la vida no pierde la suya, del mismo modo que quien, por urbanidad, da los buenos días no tiene por qué pasar una jornada funesta. Evidentemente, hablamos de palabras y símbolos, de ese universo cultural

del que todos participamos a condición de que no pertenezca, en exclusiva, a nadie. La cultura no es nuestra porque, aun teniéndola en la posibilidad de uso, otros también la tienen y ésa es la condición para participar de ella. No es de nadie porque no se posee y es de todos porque no se pierde cuando se da. Apre(he)ndemos la cultura y la transmitimos. La recibimos de otros, que a su vez la recibieron de otros, como un bien que cuanto más se reparte más se multiplica, en tanto tesoro inagotable (recuérdese a Turgot). La única condición es que esa donación se siga llevando a cabo.

Si el don (como verdadero acto de dar) es posible en algún punto, lejos de la lógica circular de la economía, es en la donación de lo que no se tiene. En la intención de hacer circular, no en forma de círculo y eterno retorno sino de despliegue en red, lo que se considera valioso. Cuando damos lo que no nos pertenece, no podemos esperar que nos sea devuelto. Damos porque con anterioridad recibimos, porque establecimos una deuda simbólica al no poder devolver lo que recibimos de nuestro donador. La intención apunta al dar antes que a la esperanza de recibir. Es inútil esperar recibir aquello que dimos sin tenerlo totalmente, porque, a pesar de haberlo dado, seguimos teniéndolo. Ésta es la lógica que se juega en la educación: la lógica del don. En la educación se da lo que no se tiene: (la) cultura y (el) tiempo. Cultura que nos introduce y nos permite *vivir en* y *transitar por* un mundo de humanos y tiempo que necesitamos para apropiarnos de ella, para hacerla nuestra. El lector habrá reparado ya en que en el don de la educación sí se espera algo. Esperamos y deseamos que el otro sea de los nuestros, se una a nosotros en el camino y conserve nuestros tesoros. Desde esta perspectiva, incluso la intencionalidad de dar puesta en juego en la educación sigue una lógica de ida y vuelta, si bien, como apuntamos unas páginas antes, no necesariamente circular. Será conveniente intentar explicarlo un poco mejor.

Puesto que en educación se da lo que no se tiene, símbolos pretéritos que anteceden a todo nacimiento, hay que pensar que el acto de donar no tiene su origen en un individuo, sino en el mundo. Evidentemente, el sujeto humano es su vehículo, su medio de locomoción. Pero lo dado sale del mundo porque cada individuo es capaz de «salir de sí mismo, dar, libre y obligatoriamente» (Mauss, 1924:251) para llegar a lo nuevo que nace en él. Su intención es, posiblemente, que, en un tiempo diferido, lo dado vuelva al mundo, pero viviendo transformado en lo nuevo. (Trans)formado como se vuelve de cualquier verdadero viaje (Larrosa, 1996:169) del que nunca podemos saber de antemano cómo ni cuándo se llega. Como en las odiseas griegas, el protagonista (que en este caso son los bienes culturales y no los sujetos) sale de casa (el mundo) hacia un itinerario fijo. Quiere llegar a un lugar pero parte con la intención de volver. El viaje siempre suele deparar más problemas y sorpresas de las que se prevé, pero el protagonista finalmente es capaz de regresar. Cuando lo hace, el/lo que vuelve es otro y la casa a la que vuelve también es otra. Sin embargo, no es totalmente otra porque sigue allí donde la dejamos y su aspecto nos sigue resultando familiar. Quizá en ese tiempo ha cambiado algo de la decoración: algunos objetos no están en su lugar, otros son nuevos, y es posible que incluso la moren nuevos habitantes. A pesar de todo, sabemos que partimos de allí mismo y los cambios sólo podrán conocerse... a la vuelta. En el don de la educación, o la educación como don, se da algo que no nos pertenece con la intención de que vuelva rompiendo el movimiento circular, es decir, no a nosotros ni de la misma forma que se dio, sino (trans)formado.

El don y el tiempo vuelven a remitirnos al enigma de esta virtualidad posible que llamamos educación. Sabemos que están pero se resisten a convertirse en conocimiento. El tiempo que el sujeto de la educación necesita para apre(he)nder, elaborar, (re)significar, (re)construir e incorporar de manera útil lo transmitido, así como el uso que hará de lo adquirido, son del orden de lo real tanto para la pedagogía (como disciplina teórica) como para los educadores que realizan la práctica educativa. Y ello porque, tal como pensaba Bergson (1934:91), para obtener un universo donde los estados sucesivos son calculables con antelación, hay antes que suprimir lo vivo y lo consciente. Y eso, en un generoso esfuerzo de abstracción, sólo sería posible en un mundo muerto, en un mundo de cosas. Afortunadamente, vivimos en un mundo de palabras y cosas, de sujetos y objetos, de seres vivos y piedras.

Jacques Lacan decía que hay un tiempo para ver, un tiempo para comprender y un tiempo para concluir, pero no nos es posible conocer de antemano la medida que cada uno de esos tiempos ocupa en la vivencia subjetiva de cada cual. En una época donde se habla de *tiempo real* (tiempo social en el que las nuevas tecnologías permiten comunicarnos y obtener información con una rapidez

hasta hace poco impensable), creemos que para la pedagogía el tiempo real es el que un sujeto necesita para la adquisición y (re)construcción de los contenidos de la cultura. ¿Cuándo va a cobrar sentido para el sujeto el acto educativo? Quizá lo más coherente es encogerse de hombros y abrir un tiempo de espera/trabajo confia(n)do. Los tiempos de comprensión son subjetivos y no lineales (no se corresponden a los tiempos sociales o institucionales). Contra la concepción de la continuidad acumulativa, defendemos un tiempo que se construye como (re)significación de pasados. Es lo que el psicoanálisis llama *après coup*, afirmando que lo que se realiza en mi historia no es el pretérito definido de lo que fue, puesto que ya no es, ni siquiera el perfecto de lo que ha sido en lo que yo soy, sino el futuro anterior de lo que yo *habré sido* para lo que estoy llegando a ser. Este trabalenguas nos impulsa a pensar que el acto de aprender, saber o formarse siempre nos emplaza a un tiempo diferido donde el efecto posibilitará la consecución de lo diferente.

4. Conclusiones que no cierran

Lo que entendemos como educación remite en sus efectos a la aventura de una virtualidad posible y en su praxis al proceso de transmisión-adquisición de conocimientos (que conocemos) y saberes (que no acabamos de conocer). Bajo la base previa de un reconocimiento y el motor del deseo, la educación posibilita efectos subjetivantes y abre nuevos caminos por donde el sujeto de la educación pueda elegir transitar y realizar ese trabajo que apunta a su propia promoción cultural y social.

Sólo consideraremos práctica profesional de la educación social aquella que realiza un agente de la educación que sistematiza un conjunto de conocimientos, de utensilios y métodos pedagógicos –poniendo en el acto ciertos saberes– para una efectiva mediación y traspaso de los contenidos de la cultura. Sostener este proceso es educar (algo que va más allá de lo sistematizable de la enseñanza) en tanto se posibilita una filiación simbólica del sujeto al mundo que le precede, y esperemos le sucederá, y se ofertan tránsitos de reconocido valor social. La transmisión de conocimientos, habilidades y saberes es lo que define la tarea del educador y le diferencia de otros profesionales, instituciones, individuos o dispositivos que pudieran ejercer una influencia que hiciera acontecer efectos subjetivantes. En el proceso de transmisión, el educador pasa los conocimientos de un mundo que ya existe (aspecto evaluable de su tarea) y, mediante su propia posición ante el saber, genera el deseo de apropiación del sujeto (aspecto que se sabe pero no se controla a voluntad). Sólo bajo esta premisa, podrá el educador sistematizar su práctica y reflejarla de forma coherente en proyectos educativos. Sólo lo que se puede enseñar como conocimiento objetivado (aprendizajes) puede formar parte de los objetivos de su tarea de transmisión, pero ningún educador desconoce que su trabajo no se agota en ello. La propia posición, las características de la relación y, por qué no, lo inconsciente juegan en ese proceso de transmisión generando importantes efectos que no pueden ser gestionados desde el imperativo de los objetivos.[9]

En el acto de educar, se juega la responsabilidad del educador respecto al saber propiciar condiciones óptimas (espacios, tiempos, métodos, contenidos, etcétera) para que el sujeto de la educación pueda y quiera acceder al trabajo que supone educarse. El acto de aprender –la particular forma de interiorizar el cómo y cuándo utilizar los conocimientos y habilidades que se le enseñan– es competencia del propio sujeto. A delimitar los efectos subjetivantes de esta práctica, (re)significados desde ese lugar que toma y tomará decisiones, no llega ni el saber ni la autoridad del educador. Los efectos que producirá, como los del propio vivir, no son cognoscibles a priori, son parte de lo enigmático y virtual de la educación. En todo caso, se tienen presentes como finalidad de un proceso más o menos largo y como motor de una práctica que, casi con seguridad, no se materializarán tal y como los ideamos.

9. En esta ocasión, la formalización de proyectos educativos, en lo que respecta a delimitación de objetivos, áreas de trabajo educativo, metodologías y orientaciones para la práctica, será tratada de manera tangencial. No obstante, hemos adquirido el compromiso de elaborar un cuaderno metodológico, que podría aparecer publicado en esta misma colección, en el que se profundice en la formalización y sistematización de estos aspectos.

IV
Un modelo teórico de educación social: la ética del don

1. Elementos constitutivos de un modelo de educación social

Tal y como sostuvimos en el segundo capítulo de este ensayo, la pedagogía social se hace cargo de definir y teorizar sus presupuestos para llegar a la construcción de modelos de recreación en el campo de la educación social. En tanto pensadores y profesionales de esta disciplina, nos corresponde aterrizar los supuestos teóricos presentados para ser capaces de demostrar las potencialidades prácticas de este modelo educativo.

Al desarrollar la noción de modelo, Javier Echeverría (1989:44) propone diferentes categorías desde las que aproximarse al concepto. Así explica que podemos hablar de modelos lógicos, matemáticos, analógicos, teóricos e imaginarios, pero que, a pesar de las diferencias existentes, todos cumplen un papel relevante en la búsqueda de la estructura de las teorías, en la puesta en práctica, interpretación y significación de los elementos teóricos. Esta puesta en práctica de los presupuestos, así como la orientación para la acción, es, a nuestro entender, la característica más relevante de este constructo. El modelo responde posibilitando explicitar en prácticas, mediante instrumentos concretos, los conocimientos que se derivan de la investigación científica y que son sistematizados y trabajados desde las disciplinas. En otras palabras, el modelo actúa relacionando, conectando y dotando de coherencia a los elementos teóricos, los ob-

jetivos, métodos y procedimientos que se enmarcan en la red teórica y que definirán las posibles aplicaciones de ésta.

En tanto constructo, no es una estructura cerrada y definitiva; los modelos también cambian y están sujetos a posibles variaciones. De hecho, entendemos que todo modelo de aplicación está sujeto a las mismas premisas que Kuhn (1962) atribuía a los paradigmas: carácter temporal y dependencia del marco histórico-social-contextual de surgimiento. Por ello, los modelos se despliegan en tiempos y lugares transformando o consolidando concepciones y prácticas, a la vez que las circunstancias históricas, sociales, culturales y/o económicas condicionan su validez y, al menos, sus posibilidades de éxito.

En este ensayo, utilizaremos modelo, o modelo teórico, como construcción conceptual que permite operativizar la teoría y se constituye como una guía de aplicación, contrastación y evaluación de las ideas o hipótesis que dicha teoría sostiene. Si bien un modelo educativo no puede ser equiparado a un modelo físico o matemático en cuanto al control y reproducción de los efectos que produce (no es lo mismo el mundo físico de las cosas que el mundo simbólico de la palabra y los sujetos), la orientación que proporcionan los modelos educativos, esa instrumentalidad intelectual y práctica, permitirá un mayor rigor y eficacia de las prácticas, aunque no su total control. Consideramos que un modelo educativo debe dar cuenta, como mínimo, de los siguientes cinco elementos:

- Marco institucional en el que se desarrolla la práctica
- Sujeto de la educación
- Agente de la educación
- Contenidos de transmisión educativa
- Metodologías para la acción educativa

La definición que se haga de cada uno de ellos marcará las posibilidades o límites heurísticos y las formas de desarrollo que el modelo pueda presentar. Unos y otros se hallan entrelazados en esta red significante, por lo que si alguno de los elementos cambia sus características, los demás también pueden verse afectados total o parcialmente. Por ello, cabe prevenir al lector de que el modelo que se presenta no es totalmente válido para cualquier situación educativa. Es una opción pensada, preferentemente, para el trabajo educativo con la infancia y adolescencia que pasa por los servicios sociales especializados. Es decir, el modelo parte de una concepción pedagógica que busca sus aplicaciones en esas instituciones o lugares en los que algunos niños y adolescentes se educan y, en ocasiones, como los centros residenciales de acción educativa, viven. Ello no invalida la posibilidad de que algunas de las propuestas que aquí se presentan puedan servir de orientación para proyectos o actividades educativas en otros marcos institucionales. En todo caso, las finalidades educativas, cuando se trata de infancia y adolescencia, suelen coincidir en cualquier tipo de institución; lo que diferirá notablemente son los objetivos específicos del servicio, los medios que utiliza, la temporalidad, etcétera.

Antes de entrar en el desarrollo propio de lo que pensamos debe ser un marco institucional educativo, queremos justificar el porqué de su elección en primer lugar. Parece legítima la elección si entendemos que toda institución delimita funciones, oferta ciertos tránsitos y posibilidades acotando otras, siempre en función del encargo social que recibe y los principios o bases en que se sostiene. Dada la multiplicidad y diversidad de las instituciones donde la educación social tiene asignadas funciones y tareas (centros sociales, centros residenciales, centros especializados, talleres ocupacionales, clubes de ocio y tiempo libre, asociaciones culturales y muchos otros), sería inútil intentar una relación que expusiera las características particulares de cada una.[1] En todo caso, la idea que queremos transmitir es que el modelo no puede ser aplicado de la misma forma en cualquier institución. Sería incurrir en una imprudencia y un deslizamiento hacia la posición de la omnipotencia tecnológica. Porque, para empezar, hay que admitir que todo sistema o estructura –y una institución lo es– identifica ideas, prácticas y mecanismos que se articulan entre las lógicas de su discurso y la racionalidad y efectos de sus prácticas. Esa dinámica le permite adquirir una particular identidad, quizá sea más correcto decir unas características propias, al precio de renunciar a la posibilidad de abarcarlo todo, porque «el no-todo está, en efecto, en el corazón

1. Sin embargo, para los posibles interesados, vale la pena señalar que autores como Quintana (1984), Petrus (1993), Núñez (1990), Sáez (1993), Riera (1998) y Romans, Petrus y Trilla (2000) han ido dando cuenta de ello, así como de los nuevos lugares donde la educación social empieza a tener presencia.

de toda institución» (Di Ciaccia, 1995:15). Esa falta, ese estar incompleta, permite que el cuadro institucional no quede enmarcado para siempre y hace de la institución el resultado de la aplicación de ciertos principios vectores, pero también de respuestas a situaciones concretas, contingentes, que suelen presentar un carácter más arbitrario e inabarcable. Si los principios cambian, la institución puede cambiar con ellos. Pero a la vez, estos principios y contingencias marcan el movimiento de un deseo o una intención –¡queremos que sea así!– que tiende a la legitimación de los modos de hacer. Las significaciones y dispositivos otorgan identidad a la institución, un punto del que partir, pero no necesariamente en el que quedarse. Si la identidad y la lógica institucional se postulan como algo esencial, se corre el riesgo de convertirlas en un contenido axiomático que tenderá a reproducirse mediante una transmisión mecánica de un imaginario (un valor cultural o social) exclusivo y excluyente. Cada institución educativa tiene su estilo, y ello le confiere su valor, pero nada autoriza a imponerlo como «bien de salvación», en su sentido weberiano, como recorrido único o configuración homogeneizante de los sujetos que por allí pasan o habitan.

La orientación teórica y metodológica del equipo educativo (y/o multidisciplinar) también marca una forma de entender la dinámica y organización interna que prioriza, minimiza e incluso olvida diferentes aspectos del trabajo que se le asigna. En cualquier caso, la idea que interesa apuntalar es que la institución, igual que la práctica de la educación, no es una entidad inamovible y no marca sus principios para siempre. Con ello animamos al lector a pensar que el tránsito, el tiempo de trabajo educativo, incluso la vida en las instituciones educativas, pueden ser de otra manera. Lo que pasa en las instituciones de la llamada educación social especializada no tiene por qué ir vinculado a esa sensación de problemática asociada que aún hoy en día las acompaña. Todos sabemos que cuesta tanto o más derrocar a un ídolo como lo que costó promoverlo y consolidarlo. No queremos dejar pasar la oportunidad de intentar derribar algunos que llevan demasiado tiempo en pie y dificultando la necesaria normalidad social que la educación debería promover en sus instituciones.

1.1. Marco institucional

Aun a riesgo de incurrir en una imagen sesgada o parcial, se opta en este apartado por dejar de lado las cuestiones formales (legislativas, administrativas, políticas, etcétera) que configuran la razón de ser de cualquier institución educativa. A pesar de la importancia que concedemos a su justificación en un sistema jurídico y social que reconoce las obligaciones de la sociedad para con los derechos y obligaciones de los sujetos y que somete su funcionamiento a ciertos principios políticos, legislativos y administrativos, optamos por otro tipo de análisis. El núcleo reflexivo que ocupa nuestro pensamiento remite a la dicotomía entre lugar y espacio.

A modo de escueta explicación introductoria que guíe la lectura, resolvemos entender espacio como una extensión o distancia entre dos puntos, mientras que el lugar remite a un punto identificatorio. Mientras que el espacio sólo hace referencia a la pura posibilidad de lugar, «todo él umbral o frontera» (Delgado, 1999), el lugar puede ser considerado como algo propio, espacio de relaciones y significaciones. El espacio es, pues, un territorio de tránsito que no alcanza a la posibilidad de historia, de memoria e identificación que encuentra el lugar justo en ese intento de domesticar el espacio. Es en tanto el espacio se ocupa y se vive cuando éste puede convertirse en lugar. Volviendo a Heidegger (1959:35), el lugar puede entenderse como lo reunidor, lo que recoge hacia sí y resguarda lo recogido no como una envoltura encerradora, sino de modo que transluce lo reunido liberándolo a su ser propio. En este análisis diferenciador entre espacio y lugar, vamos a servirnos de la noción de *no lugar* (Augé, 1992), que equiparamos a la de espacio, en tanto lugar que no hace historia, que no permite identificaciones ni anclajes de la experiencia.[2]

Según el propio Augé, una de las figuras del exceso de nuestros días es la proliferación de no lugares. Para el antropólogo, los no lu-

2. Otra cuestión diferente, que no será objeto de tratamiento específico, sería valorar hasta qué punto es preferible el libre tránsito de los sujetos por las instituciones entendidas como espacios o los itinerarios que como lugares con historia y significación proponen ciertas instituciones Es evidente que algunos aspectos importantes a contemplar son el valor social y educativo o la actualidad de los principios del imaginario que la institución sustenta, así como las formas de organización (dinámicas espacio-temporales) que la rigen. La valoración de la categoría *lugar* no tiene por qué ser siempre de carácter positivo (ver adagio número 3), aunque pensamos que una institución educativa debe tender a constituirse como *un lugar de educación*, con lo que ello conlleva.

gares son espacios constituidos en relación con ciertos fines de pasaje (movimiento físico o espera de tiempo), en los que los individuos que transitan, más que establecer una relación con otros sujetos (relaciones de comunicación entre subjetividades), establecen una relación con un texto pronunciado por una instancia institucional (compañía de viaje, sociedad comercial, policía de tráfico) que se les dirige de modo prescriptivo, prohibitivo o informativo (1992:99). La característica de esta comunicación, prácticamente unidireccional, es que se dirige a todos de la misma manera. La palabra tiende a homogeneizar, tanto en su intención como en su efecto, a los individuos (a los que se niega o borra el estatuto de sujeto) que transitan por estos espacios. Esa homogeneización establecida, esa imposibilidad de confrontar las subjetividades, nos impulsa a establecer un contrato con nosotros mismos, suele potenciar la autorreflexión antes que el diálogo o el debate y genera un tipo de respuesta acomodativa antes que crítica, aspectos todos ellos que nos alejan progresivamente de la vida del *nosotros*. Por ello, Augé afirma que los no lugares imponen a las conciencias individuales experiencias y pruebas de soledad radicalmente nuevas. La soledad de un espacio transitable temporalmente, un espacio que se practica pero que no se vive, un espacio en el que todo se vuelve puro recorrido hacia una meta prefijada en el tiempo.

¿Qué relación mantiene este pensamiento con lo que nos podemos encontrar en una institución educativa?

La relación que pretendemos traer a colación se da en presuntas instituciones educativas que establecen itinerarios homogeneizantes y devienen instituciones totales, en el sentido en que las desenmascararon Goffman (1992) o Foucault (1994). Mientras que el reconocimiento y la práctica de la diversidad elevan la institución a la categoría de lugar de educación, la institución como no lugar genera dinámicas de identidad única. La identificación exclusiva a un significante institucional, para todos los que *transitan por* o *habitan en* ella, es similar a la compartida por los compradores de un hipermercado o los pasajeros de un tren: gente individual que comparte un espacio de paso donde se (man)tienen ciertas normas referidas a textos vacíos de subjetividad. Una normativa que, al imponerse sin posibilidad de confrontación, de manera total y homogénea a todos, obliga a la autoconfrontación o al rechazo a pesar de tener delante un rostro de educador (pero borrado por el texto

de la norma). La institución como no lugar borra la historia y con ella cualquier actualización del tiempo pasado que nos permite apre(he)nder lo que (nos) pasa y seguir constituyendo nuestra propia imagen como sujetos. La institución como no lugar es incapaz de integrar porque allí reina la actualidad y la urgencia del momento presente, porque gobierna el tiempo homogéneo del reloj y de la dinámica, el tiempo del *recorrido* por la institución más que el de la *estancia*.

Un ejemplo frecuente podemos encontrarlo en los centros residenciales. En estas instituciones de educación y vida, tiende a consolidarse un homogeneizante discurso de la dinámica necesaria para la ordenación de los ritmos del sujeto. Discurso que, a nuestro entender, suele esconder los tan profundamente instaurados miedos institucionales al desorden.[3] La legítima preocupación por un cierto orden institucional no puede desembocar en la fácil, pero ineficaz y tediosa, imposición de un orden homogéneo y homogeneizante. Porque, cuando se llega al caso, las rutinas y los hábitos hacen de ese orden un ídolo naturalizado y se hace verdaderamente complicado vencer la tendencia a totalizar la institución. El orden reclama más orden y más medios para mantenerlo. Entonces la falta de discurso, orientación o criterio pedagógico, la falta de deseo o las necesidades de organización del equipo acabarán asumiendo como legítimo que algunos medios y usos de la educación, como los cuidados o la disciplina, se conviertan en fines educativos (vid. adagio n.° 2), sin posibilidad de caer en la cuenta de que existen otros órdenes posibles: los de la institución estallada (Mannoni, 1988) o astillada (De Lajonquière, 2000).

Llegado este momento, la institución se convierte en espacio de recorridos sin valor ni sentido aparente para los que están o viven en ella. Los tiempos no acaban de pasar a pesar, o quizá por ello, del empeño de la institución en proporcionar pasa-tiempos. Tiempo/s

3. Educadores como Aichhorn o Bernfeld, o en nuestros días los educadores de Norai, entendieron que, cuando se pone un excesivo acento en la dinámica, la institución deviene homogeneizante y totalizadora. Ello siempre desvirtúa la posibilidad de educación del sujeto y de realizar un trabajo gratificante para el educador. ¿No es demasiado esfuerzo dedicado a no fallarle al reloj? En todo caso, esa «cierta necesidad de orden» sólo va a conseguirse por medio de una relación mediada con otro sujeto, nunca por invocación a la lógica del objeto (reloj), o a una supuesta norma naturalizada (dinámica, normativa institucional).

muerto/s donde la educación o, mejor dicho, su falta no puede producir efectos instructivos, formativos ni subjetivantes en el sujeto de la educación. Cuando la institución se constituye realmente como lugar donde el sujeto vive y/o se educa, podrá observarse aquello que asegura Augé (1992:111): «el personaje está en su casa cuando está a gusto con la retórica de la gente con la que comparte su vida. El signo de que está en casa es que se logra hacer entender sin demasiados problemas, y que al mismo tiempo se logra seguir las razones de los interlocutores sin necesidad de largas explicaciones».

Posiblemente muchos de los sujetos que llegan a una institución vengan *diagnosticados* o *categorizados* bajo una misma problemática social, pero de lo que estamos seguros es de que cada uno la integra, la rechaza o la muestra de manera particular. Es evidente, entonces, que no todos quieren/pueden/necesitan lo mismo, ni de la misma forma. La institución como lugar de educación reclama para sí, también para su orden y funcionamiento, poner en el centro de su imaginario una verdadera pedagogía diferenciada. El trabajo de la institución es diversificar al máximo su oferta, sin exceder los límites del encargo social y sin estancarse en los del control rutinario. Cuando la institución no equipara a los sujetos bajo cosmovisiones homogeneizantes que provocan respuestas unitarias –pensar a todos como problemáticos, incapacitados o, en el peor de los casos, sin-remedio–, sino que es capaz de asumir lo que de diverso hay en cada uno de ellos, podemos empezar a pensar en que se da la materia prima donde la educación encuentra su posibilidad. Ello no evitará la aparición de conflictos (por otro lado inherentes, a todo lo instituido e instituyente), pero ayudará a minimizarlos, y, sobre todo, a hacerlos soportables y fructíferos.

1.2. Sujeto de la educación

> Lo que has heredado de tus padres, conquístalo para poseerlo.
>
> J. W. VON GOETHE, *Fausto*

Cualquier tentativa teórica respecto a la educación no puede obviar la pregunta epistemológica acerca del sujeto que se educa. Esta

cuestión ha sido tratada desde diferentes ópticas y lo escrito acerca de su configuración y entendimiento remite a la disciplina desde la que se define, así como a las diferentes, a veces irreconciliables, opciones paradigmáticas. Desde el paradigma estructural, se entiende el sujeto de la educación como «aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social normalizada» (Núñez, 1999a:46). No obstante, no obviamos la necesidad de desarrollar los supuestos en los que se asienta dicha definición.

Un primer aspecto a observar es de carácter prescriptivo. No hay que confundir al individuo que se presenta a nuestra vista con el sujeto –constructo que remite a un supuesto de un campo discursivo que lo nombra: sujeto de derecho, sujeto social, sujeto psicológico o, en nuestro caso– de la educación.[4] Queda explícito, pues, que el sujeto de la educación no se corresponde con la existencia de un individuo empírico, aunque sin esa base no encontraríamos sujeto humano al que educar.

Por otra parte, el sujeto de la educación remite, en nuestro discurso, a unas condiciones de posibilidad o a una lógica de lugares. El sujeto es efecto de lugar, porque, por mucho que se acepte que cualquier sujeto humano puede llegar a educarse (en una u otra medida), no todos pueden ser considerados sujetos de la educación, o por lo menos no en todo momento y lugar. La lógica de los lugares que establece el análisis de Bochenski (1989) respecto al concepto de autoridad puede servirnos de guía en este particular. El filósofo argumenta que nadie puede ser siempre una autoridad epistemológica (la que se basa en el saber) en todo ámbito de conocimiento ni una autoridad deontológica (basada en el mando) fuera de la institución que reconoce ese poder sobre el otro. Es decir, el despliegue y el reconocimiento de la autoridad se limita a uno o varios, pero en cualquier caso no todos, campos del saber o del poder. Por ejemplo, un

4. El individuo remite a un elemento numérico de un grupo o sociedad o incluso de cada especie. En el caso de los humanos, el individuo humano no existe *per se*, ahí sin más, como una pura realidad orgánica independiente de una palabra que lo nombre. Para poder hablar de individuo, es necesario el ejercicio de reconocimiento de un otro que, desde el orden simbólico, atribuye humanidad a esa materialidad que aparece en el mundo. Reconocemos en el individuo, a modo de presupuesto epistemológico, el lugar que sirve de base de atribución a lo que entendemos como un sujeto humano.

especialista en la civilización egipcia puede reconocer su falta de autoridad en la física cuántica, del mismo modo que un coronel no puede dictar ciertas órdenes en el momento en que sale del cuartel. Las características de la actividad o lugar que le relacionan con otros le otorgan un lugar u otro: lugar del experto/lugar del mando o lugar del profano/lugar del subordinado que reconoce/asume la autoridad del otro. Ocupar uno u otro lugar modifica decididamente lo que se supone y se espera de uno, las atribuciones que recibirá y el lugar que pueda ocupar en una actividad o relación social concreta.[5]

Lo que queremos señalar es que nadie, por el hecho desnudo de encontrarse en un espacio definido como educativo, se convierte en sujeto de la educación. El sujeto debe, además, consentir ocupar ese lugar. Para que ello sea posible, debe darse, a nuestro modo de entender, el encuentro de varios elementos que, en principio, corresponderían con los elementos señalados en la construcción de un modelo educativo. El sujeto de la educación se configura como un lugar, ofertado por una instancia social, que se ocupa en tanto coinciden en él: un sujeto humano que accede a un trabajo de instrucción y formación (es decir, que accede a educarse), un agente de la educación que se responsabiliza de sostener y llevar a cabo ese trabajo (con el sujeto), una delimitación de las finalidades y modos en que ese trabajo va a realizarse (proyecto educativo) y espacios y tiempos más o menos estables para esa práctica social (marco institucional). Autorizándonos a una versión mínima de este esquema, podríamos decir que, para que un sujeto humano se constituya como sujeto de la educación, es necesario que exista una oferta de contenidos educativos, alguien que la sostenga y alguien dispuesto al trabajo de apropiárselos.

Esa disposición del sujeto, la decisión de acceder o negarse a un trabajo educativo para el que se le supone capacitado,[6] remite a su

5. Esta cuestión es definida en el texto de Violeta Núñez (1990:110): «El lugar que se le asigna al sujeto lo define socialmente. Si el lugar cambia, cambian las propiedades, en tanto son aferentes al lugar. Las propiedades no son inherentes al sujeto, como se atribuye desde el presupuesto que confiere a tal sujeto estatuto ontológico. Dichas propiedades son adquiridas por el sujeto en tanto ocupa el lugar al que las propiedades corresponden». Por ello, un cambio en el lugar que ocupa, lugares que la educación puede ofrecer, puede posibilitar un efecto de cambio en sus recorridos y relaciones en lo social amplio.

6. Capacidad remite directamente a responsabilidad, a hacerse cargo de aquello que tiene que ver con uno mismo y con nuestra posibilidad de elegir, incluso cuando no siempre somos completamente conscientes de los motivos o el porqué de la elección. Pero defender la autonomía en la elección del sujeto, basada en ciertos saberes previos, no significa aceptar que el interés es previo al conocimiento. La preferencia del sujeto no supone siempre que se rechaza lo conocido y poco valorado, sino que puede hacer referencia a una decisión que responda, justamente, al desconocimiento o a cierto temor que aparece ante lo nuevo o desconocido. Ante ello, el educador tiene la tarea de ofertar contenidos culturales, sostenerlos y jugar ese forzamiento que permite al sujeto de la educación modificar su elección primigenia (que generalmente es no querer aprender, trabajar, cambiar lo que ya sabe o tiene). Adecuar la oferta al supuesto interés original del sujeto no es una buena política educativa, a pesar del predicamento generalizado de esta idea que hace de ella casi un mandamiento pedagógico. Bourdieu y Passeron (1977) ya sabían que esperar «un espontáneo surgimiento del deseo o de la creatividad» marca una desigualdad de principio entre los que pueden habitar entornos sociales más ricos y estimulantes y los que viven en situaciones de pobreza. Es tan simple como asumir que no podemos desear lo que desconocemos.

subjetividad (lugar de voluntad, rememoración, elaboración, proyección, toma de decisiones, etcétera). El concepto que de esa subjetividad se tiene es retomado por la pedagogía desde la importación conceptual que puede realizar entre las diferentes opciones y visiones disciplinares que dan cuenta de este objeto de estudio, pero sin hacerlo suyo. La subjetividad, como ya hemos explicado con anterioridad, no es competencia de la pedagogía, aunque debe contar con ella porque permite el proceso educativo. El tema de la pedagogía no es, pues, el sujeto psicológico, cognitivo, moral o del inconsciente en sentido estricto, aunque pueda retomar estos saberes para profundizar en lo que es su competencia: el sujeto de la apropiación de la cultura y de los recorridos sociales que sus efectos producen.

El sujeto con el que trabaja la educación social es, ante todo, un sujeto de recorridos sociales, efecto de los lugares que se le otorgan y decide ocupar. La responsabilidad, como se desarrollará después, cae del lado de los agentes. Es la sociedad, que los agentes representan, la que ha de (dis)poner los medios necesarios para que el sujeto de la educación pueda incorporarse, transitar y promocionarse por las redes normalizadas de su época. Ante ello, el sujeto de la educación tiene su propia responsabilidad, a pesar de que «la decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien la adopta» (Meirieu, 1998:79). La responsabilidad última sobre el aprender recae en el propio sujeto de la educación pero, como sabemos, salpica de lleno a la tarea de transmisión del educador. Esta diferencia ayuda a delimitar la responsa-

bilidad de cada uno. Parafraseando a Montessori (1994:55), y tergiversando en algún punto su enunciación, decimos que la única cosa posible que puede hacer el educador es dar los medios al sujeto que aprende. Si se quiere que el sujeto de la educación se revele y se desenvuelva, es necesario darle la libertad y la oportunidad de llegar por sí mismo allí donde la oferta educativa pueda orientar sus elecciones.

1.3. Agente de la educación

> Su tarea es crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y despegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás.
>
> PHILIPPE MEIRIEU, *La opción de educar*

Este apartado pretende establecer un recorrido que permita a los educadores abandonar «el muro de la lamentación pedagógica» y empezar a liberarse de aquella losa que G. Bernard Shaw lanzara al afirmar que «quien puede hace, quien no enseña». Porque, si bien es cierto que los verdaderos virtuosos no suelen dedicarse a la enseñanza o la educación, al menos a tiempo completo, no lo es menos que, para llegar a serlo, necesitaron que alguien les enseñara aquello en lo que luego llegaron a ser superiores. ¿No es motivo suficiente para reconocer la importancia de la educación? Sin embargo, esta «profesión imposible» no cuenta, además, con el recono-cimiento social que algunos deseamos para ella. Desde aquí se reivindica el reconocimiento de la responsabilidad que, frente a la continuidad del mundo y las posibilidades de sus habitantes, tiene la tarea educativa. Dicho con las palabras de Savater, es hora de recuperar el valor de educar. Los primeros que han de mostrar ese valor (en su doble acepción de valioso y valiente) han de ser, no puede ser de otra manera, los que hen escogido ese camino profesional. Es posible que el mundo siga girando sin el concurso de la educación y sus agentes, pero al prescindir de ella, o cuando menos mantenerla en un lugar depreciado, nos aleja irremediablemente de la condición humana.

Empezaremos por decir algo tan evidente como que el agente de la educación social es el profesional al que se denomina educador social. El educador social recibe el encargo, desde diferentes instancias políticas, sociales e institucionales, de realizar una tarea educativa con los sujetos que llegan a una institución pensada, quizá entre otras, con finalidades educativas. Por ello, la función profesional encuentra su base en la articulación de ciertos ideales de época respecto del tipo de ciudadano, las representaciones políticas de lo social y de los ideales o pautas sociales que, en ese momento y lugar, pueden estimarse como de obligado cumplimiento, o simplemente convenientes y/o valiosas. Sin entrar a discutir con detenimiento sobre ello, creemos que debe sobreentenderse que la educación social no es sólo adaptación de los sujetos a la sociedad o el régimen político de turno, es decir, no es doctrina política y/o nacionalista del individuo en sentido estricto, aunque, a su vez, no pueda desvincularse completamente del marco en el que se realiza. De la definición de educación social que se ha propuesto se desprende que la función del educador social pasa por un trabajo que posibilite un *sujeto articulado en un espacio social*, antes que un *sujeto para la sociedad*.

Pero, ¿en qué consiste su tarea como educador? ¿Qué le diferencia de otros agentes educativos y sociales? ¿Qué tienen que ver un educador de adultos, un educador especializado y un animador sociocultural? En definitiva, ¿cómo es posible que profesionales que trabajan en instituciones diferentes, que realizan tareas que a simple vista no tienen nada que ver entre ellas, con individuos de muy diversas características sociales, culturales, etcétera, acaben siendo agrupados bajo el epígrafe «educador social»? La respuesta, de nuevo, se antoja compleja pero no imposible. En todo caso, creemos que existe una lógica que establece cierta línea de continuidad entre unos y otros. Evidentemente, ésta no hace referencia a los lugares, tareas concretas e instrumentos específicos que utilizan, sino que apunta a la función o finalidad que persigue.

Permítannos un nuevo ejemplo. Nadie ignora que un traumatólogo, un dermatólogo o un cirujano pertenecen a la muy prestigiosa comunidad de los médicos. Sin embargo, cada uno de ellos hace cosas muy distintas, incluso trabajan en lugares tan diferentes como hospitales, centros de salud, consultas privadas o domicilios de pacientes. Sus conocimientos y técnicas son diferentes y, por ello,

aunque puedan tener cierta base se conocimientos comunes, no suelo recurrir al cirujano cuando padezco algún tipo de erupción cutánea. ¿Por qué, entonces, todos pueden ser considerados médicos? Seguramente, además de haber obtenido una formación que les sanciona socialmente para ejercer esa función, porque, en última instancia, se dedican a cuidar de nuestra salud. Ésa es su función, aunque no estén capacitados para curar cualquier enfermedad ni hacer frente a cualquier situación de malestar físico.

¿Cuál es ese nexo de unión en el profesional de la educación? El agente de la educación social es un mediador entre el sujeto de la educación y la sociedad en la que ambos habitan. Es un transmisor de sus contenidos y formas culturales en tanto esa misma sociedad demanda que ese trabajo se lleve a cabo. Es decir, la responsabilidad y competencia que reúne a los diferentes profesionales de la educación es que saben enseñar cosas y se hacen cargo, con intensidades y modos distintos, de sostener ese proceso hasta que el otro las aprenda.[7] El educador social, la educación social en general, trabaja para que el sujeto de la educación pueda pertenecer a un lugar y participar de él, establecer recorridos personalizados haciendo suya la palabra que le permita dar continuidad o intentar cambiar ciertas ideas o maneras de hacer de ese marco. Las metas y responsabilidades profesionales del educador social se ubican, como ya se ha apuntado, en establecer una mediación entre el sujeto y la cultura basada en una transmisión educativa efectiva que posibilite la incorporación de los nuevos que llegan al mundo, así como la adquisición de contenidos de la cultura y modos sociales de proceder que permitan la relación con los demás, su reconocimiento (circulación social normalizada) y –en la medida en que pueda darse– la promoción cultural, social y económica del sujeto de la educación. El educador es ese vehículo que posibilita que algo diferente ocurra a fuerza de promover nuevas experiencias y formas de pensar que se

7. Una «extraña realidad» persiste en los lugares de la educación social. Si una profesión supone el reconocimiento social, un colectivo profesional organizado, una formación determinada y una tarea con funciones específicas... ¿por qué, aún hoy en día, se siguen incorporando otros profesionales y, en muchos casos, gente de buena voluntad a estos puestos? Lo que se critica es que aún existen concepciones defensoras de una educación social en la que cualquier persona «con valores y algo de experiencia» pueda educar. No nos imaginamos que esto pudiera pasar en otro tipo de profesiones como la medicina, la psicología o la física.

sostienen sobre la base del «hálito de aquel aire respirado por aquellos que nos han precedido», en clara referencia a las palabras de Simone Weil.

Sobre estos ejes queremos desarrollar nuestra apuesta por un nexo de unión profesional, referencias a tener en cuenta por quien quiera educar más allá de los lugares sociales en los que lleve a cabo su actuación. Tres son los bloques temáticos que corresponden a los posibles puntos de encuentro en la constitución de este profesional:

1. Intencionalidad educativa (o el deseo de educar)

Si realizáramos una consulta multitudinaria entre el cuerpo de educadores preguntando por los motivos que le llevaron a convertirse en educador, es posible que la multiplicidad de respuestas desbordara nuestros supuestos. Seguramente encontraríamos a muchos que llegaron a esto «de rebote», a los que tenían una habilidad especial pero no llegaron a triunfar y ahora la enseñan (recuérdese a Shaw), a los que les gustan los niños o las personas en general, los que pretenden ayudar a la gente, etcétera. No sería una sorpresa que pocos de ellos, o menos de lo deseable, contestasen «porque me gusta educar» o «porque tengo vocación de educador». De hecho, es posible que si leyéramos una respuesta de este tipo, nos asaltase cierta inquietud, incertidumbre, incluso desasosiego. Porque, al fin y al cabo, ¿en qué se concreta la vocación de quien eligió ser educador? Parece evidente que la vocación del artista, en cualquiera de sus modalidades, pasa por crear obras de arte, o que la del carpintero se sacia fabricando muebles cada vez más perfeccionados. Pero, si en la educación no se fabrica nada (en el sentido aristotélico de *poiesis*), ¿cómo se colma la vocación del educador?

Seguramente, volveríamos a encontrar tantas respuestas, y tan variadas, como en la pregunta anterior porque, entre otras cosas, todo sigue dependiendo de lo que se defina como educación. La perspectiva que estamos desarrollando invita a evitar respuestas del primer tipo. Si la tarea del educador remite principalmente a transmitir un mundo (sus pautas culturales y sociales), pareciera que su principal aspiración, la que satisfaría su deseo de educar, se concretaría en la continuidad del mismo. El mundo a salvo de la ruina y del olvido no es una mala recompensa. En ella va incluido el mismo educador: es su pequeña posibilidad de seguir perviviendo. Sin embargo, todos intuimos que el educador ansía algo más y a más cor-

to plazo. Aspira, quizá, a que ese otro al que se propone educar esté en condiciones, tarde o temprano, de poder hacer lo mismo, o más y mejor. Y no tanto porque le guste la gente, aunque algo de esta sensibilidad suele estar presente, como porque le gusta aquello que transmite, le otorga el suficiente valor como para hacerse cargo del acto de donarlo para que no se pierda. En definitiva, cuando el trabajo del educador da frutos, su única recompensa es poder seguir hablando, dialogando, preguntándonos por el mundo y los demás, en ese común espacio del nosotros, y celebrar que los que se incorporan tiene una nueva oportunidad, su oportunidad de hacerse cargo de él. El educador nunca recibirá lo dado y es posible que no encuentre siquiera un agradecimiento explícito por su labor. Pero lo que acontece también le afecta a él, directamente, como habitante de este mundo y como ciudadano de un territorio.

No se puede educar sin deseo, sin un deseo previo (la vocación), sin un deseo durante (el sostenimiento) y sin un deseo al final (cierta esperanza en lo-por-venir). El educador no sólo da (la) palabra, ofrece un texto o un contenido para que el otro lo aprenda, sino que pone el acento al hacerlo.[8] Porque, como defiende Jonas (1994), quizá la única responsabilidad que se puede pedir hoy en día a los individuos, en nuestro caso los educadores, es «que siga pasando algo en vez de nada». Que la historia y la vida no se acaben en nosotros mismos.

2. Los conocimientos y saberes que pone en juego (autoridad en el don)

Resulta evidente, a todas luces, la responsabilidad del educador a la hora de hacer que su palabra y su acción educativa puedan ser entendidas por el sujeto de la educación en función de su edad, sus particularidades psíquicas y su nivel de adquisiciones previas. En ese conocimiento radica, en gran medida, lo que puede diferenciar a un educador de otro profesional. Así se había pronunciado Herbart (1983:5) a la hora de exigir a los educadores que se preocuparan por poseer «la ciencia y la reflexión necesarias» para ejercer su función

8. Sobre el tema de la vocación, recomendamos el apasionante texto de María Zambrano *La vocación del maestro*. Respecto al sostenimiento del acto educativo, es muy recomendable consultar las aportaciones de Sigfried Bernfeld, *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*, y de August Aichhorn, *Juventud descarriada*. ¿Qué decir de la esperanza? Sólo aquello que sabía Octavio Paz: «Quien la ha visto no la olvida».

de enseñanza, de transmisión. Esa ciencia y reflexión pertenecen al ámbito de los conocimientos que conforman el campo de la pedagogía y la educación social. En este sentido, las licenciaturas de pedagogía, la diplomatura de educación social y gran diversidad de másters, posgrados, congresos, cursos, seminarios, manuales y libros especializados conforman una oferta formativa creciente para todos aquellos que deciden dedicarse al pensamiento o la práctica de la educación social. Estos estudios conforman la base sobre la que puede alcanzarse un cierto nivel de conocimientos sobre teorías, modelos, métodos, estrategias, procedimientos, técnicas y actividades educativas; sobre organización y programación de la institución o de las tareas concretas o sobre el necesario trabajo en equipo. En resumidas cuentas, lo que se aprende es la base mediante la que estos nuevos profesionales pueden lograr una óptima coherencia y sistematización de su trabajo.

Sin embargo, insistimos en que los conocimientos instrumentales y técnicos no son suficientes para la tarea de educar. Y ello es así porque el campo de recreación de esos conocimientos no es un campo estático, un sistema previsto y predecible. Ciertos saberes no-instrumentales se ponen en juego y hay que saber sobre eso que no se enseña en ningún libro ni en ninguna facultad pero inevitablemente debe aprender quien quiera educar. Esto vendría a ser el proceso de *formación como educadores*. El reconocimiento previo de la virtualidad del sujeto, su deseo de educar, el reconocimiento de los límites de la educación o saber dar (el) tiempo a los sujetos suponen saberes de suma importancia en la tarea de educar. Ignorarlo puede derivar en posiciones educativas idealistas y omnipotentes donde se chocará una y otra vez contra las limitaciones de una educación de aplicaciones técnicas.[9]

Intentemos aclarar estas últimas cuestiones. Parece una trivialidad decir que el educador enseña pero que es el sujeto quien aprende. Pero planteémoslo de otra manera: el resultado final está en sus manos, la decisión última depende del sujeto de la educación y no del educador. Esta limitación radical, que nadie puede aprender ni hacer por él lo que esperamos que aprenda y sepa hacer, enfrenta al

9. J. B. Paturet (1995) afirma que la educación y la instrucción parecen, la mayoría de las veces, no dar lugar más que a cuestiones técnicas y pragmáticas (¿cómo hacer?), sin llegar a interrogarse por su finalidad (¿por qué se hace?).

educador a un límite apriorístico que rara vez se quiere reconocer. A saber, que el sujeto tiene el poder desde el principio y el educador sólo cuenta con poder jugarlo desde el saber de su autoridad. Este saber lleva al educador a entender que su tarea no se realiza directamente al interior del sujeto, sino que más bien trata de crear las condiciones óptimas en las que el sujeto pueda adquirir lo transmitido (Herbart, 1806; Montessori, 1994; Paturet, 1995; Meirieu, 1992 y 1998).

Porque no se puede aprender en lugar del otro, la responsabilidad del educador social pasa por una mediación entre el sujeto y los conocimientos o recorridos sociales que se consideran oportunos. Se trata de convocar a un lugar de trabajo, generar un ambiente, preparar un espacio y poner los medios donde el sujeto de la educación pueda y quiera responsabilizarse de trabajar por esa oferta educativa realizada, de esa donación.[10] Este proceso supone, siempre, un duro trabajo para ambos. El sujeto de la educación ha de saber que aprender significa renunciar a ciertas cotas de placer (Aichhorn, 1925), poder aplazarlo y aceptar desviarlo hacia fines socialmente aceptados o aceptables. Generalmente, el sujeto accede porque entiende la posibilidad de un futuro mejor, pero que, de momento, es pura virtualidad. El educador social ha de saber transmitir esos bienes culturales, ponerlos en circulación (tarea para la que los conocimientos sobre métodos, estrategias y técnicas le pueden ayudar) a la vez que mediar sosteniendo ese tiempo indeterminado con su deseo, su palabra y su saber. Sostener el proceso no significa asumir la responsabilidad del sujeto de la educación: la apropiación. El deseo y el tiempo son los únicos antídotos ante las seguras dudas del sujeto de la educación (¿hacia dónde me lleva esto?, ¿vale realmente la pena el esfuerzo?, ¿puedo hacerlo?) y los inevitables conflictos y calamidades que el proceso educativo depara. La confianza del educador social en la tarea común y el valor del don ofertado son, generalmente, el único punto de apoyo para el sujeto. Al menos hasta la consolidación del interés, del enganche a la oferta educativa, momento en la que ella misma será el motor de su actividad.

Por todo ello, pensamos la figura del educador social desde el lugar de una autoridad, de un profesional especializado en la transmisión de dones que conoce el contenido a transmitir y que sabe cómo hacer que el sujeto se apropie de él. La función educativa remite al sostenimiento de una autoridad epistemológica cuyo saber puede generar el interés de otro sujeto por apropiarse de ello y establecer un vínculo donde la mediación y la transmisión puedan ser efectivas.

10. En este sentido, queremos establecer una analogía que puede resultar clarificadora. Hemos optado por el término agente de la educación porque justamente ordena un espacio y la circulación por él para que algo pueda fluir sin demasiados atascos. El símil con los agentes de tráfico es demasiado evidente. El agente de trafico dispone los carriles, para y da paso en función de cómo va fluyendo el tráfico. Ordena y organiza pero, en ningún caso, puede montarse en cada uno de los automóviles y maniobrar o conducir para evitar el atasco o el accidente. El agente de la educación dispone los medios, da un orden y un tiempo, pero el sujeto de la educación debe realizar ese tránsito por sí mismo.

3. La ética respecto al sujeto de la educación (o límites del educador)

El tercer eje respecto al que gira la responsabilidad del agente de la educación remite a una ética profesional, que no puede limitarse a la especificidad del código deontológico de la profesión. La ética supone una determinada posición ante la tarea de educar y, especialmente, respecto a cómo entiende el sujeto de la educación. El sujeto, como defendía Kant, es un fin en sí mismo y el educador no debe olvidarlo si no quiere que su praxis degenere en «intervención al interior del mismo». Nadie puede educarse por él y eso, en ocasiones, suele desesperar a los profesionales. Pero, ante los límites y resistencias que el sujeto pone a la tarea educativa, la impaciencia, la prisa por llegar o la impotencia, deben anteponerse contenidos interesantes, tiempo e imaginación. La posibilidad de una tarea educativa pasa por reconocer el enigma en el sujeto de la educación y dar tiempo a sus tiempos, sin perder de vista hacia dónde se dirige. Es un tiempo de trabajo, pero no necesariamente de total actividad, un tiempo educativo que no se doblega a la programación porque, por inteligente y técnicamente delimitado que sea el plan de actuación, el resultado es incierto. Lo es, entre otras cosas, por las contingencias y avatares de la vida, y ésta sí que no se puede programar a no ser que se convierta en algo tan exacto como la muerte.

El educador debe entonces situar su saber-hacer en la búsqueda y ofrecimiento de recursos que posibiliten el cambio de lugar. Debe saber-estar para que se propicie un encuentro, saber escuchar por-

que se ha permitido hablar y el niño quiso hacerlo pero absteniéndose de dar siempre respuesta inmediata, pudiendo sostener y sabiendo provocar un vacío y una pregunta que sea responsabilidad del sujeto de la educación intentar llenar/responder. Por ello mismo, la finalidad de su transmisión nunca apunta a su propia persona, a su modo de ser o de vivir, por mucho que ésta influya en su particular estilo de transmisión: «Llegad a ser como soy yo» no sólo no es una buena oferta, sino que ni siquiera podemos definirla como educativa.[11]

Recapitulemos. La mejor respuesta que el educador social puede pensar frente a las resistencias del sujeto pasa por la formalización y sostenimiento de una oferta educativa atractiva. La oferta permitirá la vinculación del profesional con el sujeto, articulada mediante un proyecto de trabajo. Ello no significa obviar los límites y las situaciones en las que el educador debe echar mano de cierto forzamiento (recuérdese lo escrito en torno a la disciplina). En educación no hay que esperar que todo sea divertido y afable. Siempre aparece, en mayor o menor grado, el conflicto estructural entre la satisfacción pulsional del sujeto y la exigencia que lo social supone. Por ello, el educador debe estar seguro de que su oferta es conveniente para el sujeto, que tiene suficiente valor como para que el trabajo valga la pena y no se llegue a la dimisión de ninguno de los dos. Aun así, siempre es conveniente tener presente que, en la tarea de educar, se dan cita lo ideal de lo que se pretende y lo trivial de un acto siempre incompleto respecto a su finalidad.

11. Casi todos los educadores han sido puestos, en alguna ocasión, en el lugar del padre, de la madre, del héroe a seguir por parte de los sujetos de la educación. Pero una cosa es que el sujeto elija al educador como referente y otra que el educador se proponga como tal. Por ejemplo, cuando un niño/a toma como padre/madre al educador/a es posible que se intente decirle mil veces que sólo es su educador y que la (pre)ocupación por su bienestar es su trabajo. Ésta es una coherente argumentación lógica que rara vez va a hacerle cambiar de posición. Al educador le tocará ejercer esa función, pero sin llegar a identificarse con ese lugar, sin fantasear con serlo. El «educador-modelo» es un grave error que ya Herbart (1806:12) denunciaba al apuntar que «se apoderan de los sentimientos de su discípulo, lo retienen por ese lazo y sacuden sin cesar ese tierno espíritu en una forma tal que no puede pertenecerse a sí mismo».

1.4. Contenidos de la transmisión educativa

Para empezar, quiero volver sobre una idea desarrollada, en primer lugar, por Herbart, pero que llegó a cobrar significación, igual que tantas otras cosas, gracias al trabajo realizado por Violeta Núñez. La idea es, en principio, simple y casi de sentido común. Sin embargo, creemos que supone una pequeña revolución vistos los tiempos que corren para la pedagogía. La idea remite a aquella conceptualización herbartiana que define toda *relación educativa* como una relación entre educador y alumno (entre agente y sujeto de la educación en nuestro caso) mediada por los contenidos de la instrucción. La relación educativa no tiene, entonces, las mismas características que una relación amorosa o de amistad porque aparece en escena un tercer elemento que la objetiva: los contenidos de la cultura a transmitir.

Esta objetivación del tercer elemento configura una relación ternaria entre cuyos tres representantes no hay equivalencia ni reciprocidad. Es una relación asimétrica a tres bandas. El educador no está en la misma posición que el sujeto, no ocupa el mismo lugar y tampoco se vincula a él directamente, sino por medio de los contenidos que quiere hacer llegar al sujeto de la educación. Es por ello por lo que defendemos que la existencia de dichos contenidos constituye *el lugar de encuentro* que otorga significación a las figuras del agente y sujeto de la educación. Sin contenidos culturales a transmitir no hay posibilidad de relación educativa. Quizá las nuevas tendencias que defienden una *relación personal* agente-sujeto de la educación olvidan la verdad de esta función profesional. No es banal la insistencia: el educador se relaciona con el sujeto de la educación mediante los contenidos, y ellos, así como la forma de transmitirlos, son su verdadera ocupación profesional. Lejos de entretenerse en buscar una supuesta identidad o personalidad del sujeto para conocerlo, entenderlo mejor o «empatizar», lejos de querer encontrar un sujeto definido, el educador debe, simplemente, suponer un sujeto. El educador debe estar entretenido con la propia cultura –estar causado por ella para poder hacer de su transmisión su causa-, entretenido en buscar contenidos culturales valiosos y actuales, nuevos medios donde hacerlos circular y diferentes métodos para que el sujeto pueda adquirirlos. El educador *entretenido con* y *apasionado por* la cultura es capaz de generar interés por esa misma cultura,

mientras que el educador entretenido en buscar el interés o el problema originario (en los motivos psicológicos) suele generar perplejidad y, generalmente, desconfianza y rechazo en el sujeto de la educación.

Volviendo al tema específico que nos ocupa, sabemos que el trabajo educativo ha de posibilitar el *acceso a* y la *apropiación de* los contenidos culturales de la época y la sociedad en la que vivimos. Los contenidos de la educación hacen referencia al conjunto de narraciones, productos artísticos e invenciones científicas que otros idearon antes de nuestra llegada, a las pautas y formas de relación con los demás para poder seguir conviviendo, a las técnicas y tecnologías que las progresivas configuraciones de los mercados de trabajo exigen para acceder a un empleo, a la imaginación para disfrutar de ello en nuestro tiempo libre, etcétera. Ejemplos concretos de contenidos de la cultura los tenemos en el lenguaje hablado y escrito, las normas de urbanidad, la música, el teatro, la informática, la pintura, el deporte, el diseño de moda, el dominio en el funcionamiento de artefactos y aparatos cada día más complejos y sofisticados. En definitiva, todo ese tesoro de la cultura al que hacía referencia Turgot. Pero, como ya se habrá intuido, muchos de estos contenidos no pueden transmitirse directamente mediante enseñanza o instrucción; no constituyen un don que pueda traspasarse sin más de una mano a otra si no es en la lógica de una transacción. Y esta lógica económica del intercambio de pertenencias no es estrictamente, como ya pudimos ver en apartados anteriores, una lógica educativa. No pueden los educadores, por mucho que quieran, dar la música, la habilidad para pintar como Goya o el conocimiento de los lenguajes de programación informática del mismo modo que se da una cosa o un objeto para tenerlo en propiedad. ¿Qué se da entonces? ¿Qué transmite la educación?

Los contenidos de la cultura pueden representarse en productos conceptuales o materiales, en constructos u objetos acabados y listos para ser usados o disfrutados: los números y las letras, la catedral de Barcelona o esa sinfonía que nos conmueve. En tanto producto elaborado, ya sólo queda su uso, su disfrute, su cuidado y hacerse cargo de que perduren para que otros puedan hacer lo mismo que nosotros (aspecto en el que algo tendrían que ver los efectos de la educación). No cae en las competencias de la educación, evidentemente, la transacción con esos productos materiales del mismo modo que, como hemos ido viendo, no está en sus manos el poder directo que haría que el sujeto se interesara, aprendiera y/o disfrutara de ellos. Esa decisión última es siempre del orden de su preferencia, voluntad, decisión o responsabilidad. Por ello mismo, en sentido estricto, la educación transmite el *conocimiento* o *habilidad* que va a posibilitar el uso y disfrute que, en tanto se hace propio, puede tener un efecto: el de querer tener cuidado de las producciones culturales, ampliarlas y tener la esperanza de mejorarlas. Luzuriaga (1960) señala acertadamente que los contenidos de la cultura han de objetivarse para ser convertidos en contenidos de la educación. La educación transmite construcciones simbólicas y técnicas, objetivadas para poder ser enseñadas, que permitirían saltar por encima de la resignación del mero uso o disfrute de lo que ya está. Mediante la enseñanza o instrucción, los que la reciben podrán reproducirlo, actualizarlo, transformarlo y lanzar nuevas construcciones. No se puede transmitir la música, pero podemos objetivarla escribiéndola en un pentagrama e indicando qué curiosas maniobras deben realizar las manos o la boca sobre un instrumento para que alguien pueda reproducir o componer música. Eso sí puede enseñarse, eso sí puede constituir una actividad, programa o proyecto educativo. En esta tesitura, cobra sentido nuestra afirmación de que el don de la educación no da necesariamente un objeto, sino que más bien da la palabra y da el tiempo necesario para asumirla y transitar por la cultura y la sociedad. Una vez adquirido el conocimiento teórico (solfeo, armonía, ritmo, etcétera) y el técnico (la habilidad para tocar un instrumento), el sujeto de la educación podrá imitar a ese músico que le apasiona, tocar sus piezas, en vez de limitarse a escucharlas, pero también podrá, con más o menos acierto, crear sus propias composiciones.

Quizá lo expuesto en este apartado no difiere en demasía de lo que podría decirse respecto a la función principal de la escuela. Posiblemente, todavía nos movemos en el terreno exclusivo de la enseñanza y nos asalta la sensación de que todo ello podría encontrarse, de una u otra manera, en el currículo de escuelas, institutos y universidades. ¿En qué se diferencia entonces la educación social? Ya hemos anunciado que no pretendíamos defender una diferencia radical entre educación y educación social en tanto toda educación remite a un espacio social de convivencia y de tránsi-

tos diversos pero que responde a cierto nivel de homogeneidad. La diferencia básica aparece por la función específica que históricamente había adquirido la escuela: transmitir materias referidas a disciplinas académicas consideradas relevantes en ese momento histórico –la oratoria o la retórica hace tiempo, la matemática, la historia, la física o la literatura en nuestros días. Sin embargo, esta diferencia se ha ido acortando, quizá porque se ha ido pidiendo a la escuela que asuma un papel más activo en la socialización y formación para la vida social de los estudiantes. En este sentido, las barreras que separan se han vuelto algo más difusas, menos rígidas. Porque, si pensamos que la educación social no se encargaría primordialmente de transmitir ese conocimiento disciplinar, ello no significa que renuncie a su valía. Es valioso porque ayuda también a la configuración de los contenidos que nos permiten socializarnos, relacionarnos y, en principio, encontrar un trabajo, aspectos todos ellos que influyen, como puede verse, en nuestra vida social. Si los contenidos con que la educación social trabaja han de servir para saber vivir (con los demás), para poder y saber moverse por sus espacios físicos y lugares, para poder acceder y promocionarse en el abanico de posibilidades que ofrece, no pensamos que lo que pueda pasar en la escuela esté radicalmente alejado de esa finalidad.[12]

La transmisión y adquisición de contenidos culturales que la educación (sea escolar o social) promueve ha de permitir un doble efecto. Por un lado, la adquisición produce un *efecto de filiación*, de inscripción de los que la reciben como herencia, al universo social y cultural al que han llegado. Esta filiación va necesariamente acompañada de un deseo y un reconocimiento previos al don: sería absurdo dedicar tanto tiempo y esfuerzo a donar nuestros tesoros a aquellos que no reconocemos como interlocutores válidos, como de los nuestros. Sería a la vez extraño que el don llegara a producirse si en su base no estuviera sostenido por el deseo de que el mundo siga adelante, incluso que cambie en ese impulso que traen los que

12. Es momento tal vez de eliminar muros infranqueables entre una y otra pedagogía, entre una y otra educación. La colaboración puede ser muy enriquecedora para ambas, además de necesaria en el espacio y el tiempo en que vivimos. Dar una dimensión social a la educación, sin perder el acento propio, es hoy una necesaria opción de presente y una valiente apuesta para el futuro de los sujetos de la educación.

nos sucederán. Pero han de estar en condiciones de que ello pueda acontecer, y esa posibilidad de futuro se llama educación. Deseo y reconocimiento están en la base de la transmisión de los imaginarios y los patrimonios culturales, conforman un previo para que ella acontezca. Augé (1992:39) encontró una feliz expresión, que aquí hacemos nuestra, para desarrollar esta idea: «Lo propio de los universos simbólicos es construir para los hombres que los han recibido como herencia un medio de reconocimiento más que de conocimiento».

Ese estar preparados remite directamente a la adquisición. En ese universo, se establecen signos, conjuntos de códigos y técnicas cuya existencia afecta, de una u otra forma, a todos los habitantes. Pero, de la misma manera, es posible que no todos conozcan su presencia, sepan utilizarlos o posean las claves para su desciframiento y usufructo. La adquisición de conocimientos, habilidades conceptuales y técnicas, formas de trato social y demás valores de uso en general habilita al sujeto para descifrar el mundo, aprender a transitar y participar de él. En este sentido, las últimas tendencias de la educación, que premian por encima de cualquier otro contenido y fin la adquisición de valores, cometen, a nuestro modo de ver, un error de apreciación. Los valores no deben ser entendidos en el sentido universal y moralista al que últimamente se nos tiene acostumbrados, sino en aquel otro que proponía Luzuriaga: «todo objeto o contenido espiritual que tiene o sostiene un valor. Son en realidad valores objetivados [...]. Estos bienes portadores de valores constituyen el fundamento de la cultura» (1960:58). Los valores no son sólo cosas objetivas o sentimientos personales, sino cualidades que se apoyan en los objetos que constituyen el mundo de la cultura, de la ciencia, del arte, de la economía, etcétera. Es la adquisición de estos valores objetivos la que puede, al menos así deberían entenderlo los discursos pedagógicos, generar efectos subjetivantes, preferencias o intereses personales. Porque son apreciados conforme a su validez, significación que cobran en el interior de una peculiar dimensión social y cultural, sirven también de norma de conducta.

No vamos a intentar detallar una relación de todos los contenidos que pueden incluirse en los proyectos de educación social ya que, a todas luces, una tarea de ese calibre sería inabarcable. Ello no nos paraliza del todo, sino que nos anima a ensayar, sobre la base de

lo dicho, tres preguntas que pueden aportar algo de luz a la hora de pensar los contenidos de la transmisión.

1. ¿Qué transmitir? (en este tiempo y lugar)

En primer lugar, reiteramos la necesidad de ser críticos a la hora de seleccionar los contenidos que puedan considerarse de valor en la época o lugar en el que se vive. Intuimos que, en sociedades como la nuestra, están representados por el conocimiento científico y las nuevas tecnologías, las vanguardias artísticas, el manejo del lenguaje y los idiomas, la moda, los deportes, etcétera. Todos ellos constituyen bienes culturales y sociales de actualidad y de su «buen uso» pueden depender, en gran medida, las posibilidades de promoción personal y social. Numerosos hechos objetivos, tanto de nuestra vida cotidiana como del mundo laboral, así lo confirman. Cada vez utilizamos más aparatos eléctricos/electrónicos en nuestras tareas y actividades de ocio o de trabajo; cada vez se viaja más y se está en contacto, por ocio o por negocio, con personas de otros países y lenguas; el arte, la moda y el deporte no constituyen sólo un ámbito de disfrute personal, sino que se han convertido en verdaderos fenómenos sociales de masas, en fuentes de empleo y yacimientos económicos; el acceso a un puesto de trabajo en las nuevas profesiones (y muchas de las viejas) está sometido a unas reglas de competitividad hasta hace poco desconocidas, y el nivel de instrucción y preparación para ocupar un puesto se hace más exigente cada día. Todos sabemos que vivimos en este mundo, aunque no sepamos cómo manejarnos con todos los elementos que se ponen en juego.

Ante la falta de, e incluso cierto desinterés por, un currículum de base para la educación social (Núñez y Planas, 1997), el educador tiene que echar mano de los saberes que otras disciplinas sociales le brindan (sociología, antropología social, economía, política, etcétera), así como estar al día de la existencia, éxito o relevancia de las instituciones que juegan, o pueden jugar, papeles relevantes en la socialización, formación o promoción de los sujetos de la educación (desde las instituciones del sistema reglado de enseñanza hasta academias, talleres de oficios, medios de comunicación, etcétera). También deberá, cómo no, utilizar el recurso de su propia mirada y de la vivencia compartida del espacio social (centros comerciales, nuevos espacios urbanos de ocio, teletrabajo, movilidad). Quizá no

sean demasiados los apoyos de los que se dispone para entender el mundo en el que se mueve y hacia dónde debe dirigir su oferta, qué contenidos y habilidades se juegan y se demandan como criterio de normalidad. Pero, en cualquier caso, facilitará mucho las cosas que el educador salga (física y mentalmente) de la homogeneidad a la que la dinámica institucional suele convocar. Salir de la institución y del despacho para trabajar con la diversidad del mundo social y empaparse de ella.

A modo de orientación general, la propuesta para empezar a pensar los contenidos de la educación social puede partir de una división entre:

Conocimientos: la propia lengua y otras, las narraciones, cuentos, historia propia del lugar, tradiciones, costumbres, ubicación de los lugares y recursos de formación y ocio, etcétera.

Habilidades conceptuales: formas de observación, razonamiento, análisis y crítica, etcétera.

Habilidades técnicas: manejo de instrumentos, aparatos y herramientas mecánicas, electrónicas, técnicas, tecnológicas y artísticas, etcétera.

Formas de trato social: tanto en el ámbito de la expresión y comunicación, como en el de las relaciones sociales o laborales.

Esta propuesta trata también, si bien de manera decididamente escueta, de apuntar y reorientar una problemática educativa de actualidad: el interés de los educadores por enseñar estándares o modelos de vida a los sujetos de la educación. Bajo la excusa de una educación para la paz, la tolerancia o el respeto, la tarea educativa planifica una educación que olvida sorprendentemente los contenidos para centrarse en las actitudes. Se pasa así de la posible didáctica del aprendizaje de la suma o los idiomas al aprendizaje de la tolerancia como si fuera un contenido más, como si pudiera programarse no ya sólo la enseñanza, sino también su efecto, el lugar al que llegar. Omnipotencia pedagógica que niega al sujeto su oportunidad de decidir, de enfrentarse a la elección subjetiva y sus consecuencias y, en definitiva, de ser responsable. Exigir la tolerancia

en educación no deja de sonar a sinsentido. La tolerancia, el respeto, la libertad, la cooperación no se enseñan porque no tienen contenido, aparte de ciertas normas y sentencias cuyo conocimiento no implica en ningún caso su cumplimiento.[13] La tolerancia, el respeto, la libertad configuran el marco que la educación, y el educador, regala al sujeto para que pueda aprender bajo la protección, la seguridad y tranquilidad que le brindan. Estos deseables aspectos de la vida social no se pueden enseñar, lo que no significa que, si logramos hacerlos presentes y sostenerlos (sin exigirlos como previos), no se abra la posibilidad de que el sujeto los aprenda.

2. ¿Cómo seleccionar los contenidos de la transmisión?

Se ha insistido en la cuestión del valor, y no es mera o terca obstinación, sino firme convicción de que ¡no todo vale lo mismo! El considerable avance de la valoración de lo ecléctico, que es el avance del relativismo cultural posmoderno que defiende que «un par de botas equivale a Shakespeare» (Finkielkraut, 1994), tiene mucho que ver con algunas cuestiones apuntadas en los comienzos de este libro: el triunfo de la técnica, de la utilidad sobre el sentido, la infantilización de los adultos, el triunfo del ocio sobre la cultura, la muerte del deseo a favor del consumo, etcétera. No se piense el lector que vamos a lanzar una cruzada para demostrar la superioridad de unas culturas respecto a otras, o afirmar que Bach es mejor que Bruce Springsteen, Dalí que Moebius o *La Odisea* que la revista *Cosmopolitan* (aunque en algunos casos lo pensemos). No vamos a hacerlo porque el meollo de la cuestión no radica en saber si una cosa es, en sí misma, mejor que otra, sino en averiguar por qué es preferible ser críticos con la selección de la oferta educativa. La razón principal, ya se ha apuntado, es el valor social. Y éste tiene claros referentes económicos, políticos y sociales. Bourdieu, entre otros sociólogos, antropólogos y pedagogos críticos, lo ha mostrado a lo largo de su obra. La oferta de contenidos adaptados a las supuestas características y capacidades de unos sujetos minusvalorados y desacreditados de antemano por las *políticas sociales del macramé*,[14] la lógica de prestaciones y servicios institucionales o el simple hastío de los educadores juega un doble papel de reproducción de las desigualdades y de exclusión de los sujetos a los que se pretende integrar. No todo vale lo mismo porque, en este tiempo y en este lugar, saber informática o idiomas abre más puertas de expresión, comunicación, relación y acceso al mundo laboral que saber carpintería, albañilería o cerámica.

Por otro lado, y sin profundizar en ello, ciertos productos culturales tienen un valor añadido, y es que pueden escapar, sosteniéndose en el tiempo, a lo efímero del consumo y el olvido inmediato. Ese valor no se sostiene sólo en cuestiones de formalismo o pericia técnica (aunque pueda agradecerse). Más bien apostamos a que su permanencia pueda entenderse desde la creencia en que ciertos productos, especialmente los que se refieren a cualquiera de las manifestaciones artísticas, dan cuenta de un gran esfuerzo por plasmar y acercarse a cierta idea de universalidad en lo que somos y nos pasa. El amor, la pasión, el miedo, la ira o la locura han sido plasmadas en ciertas narraciones literarias con un claridad y una extensión que raramente encontraremos en un artículo periodístico, en un cómic o en una fotografía (por mucho que se diga que una imagen vale más que mil palabras, hay palabras capaces de evocar mil imágenes).

En resumidas cuentas, no se trata de ir contra el mundo, sino de negarse a su empobrecimiento; a la unilateralidad del pensamiento único y la acción ciega (o la falta de ambos); al triunfo del *homo laborans* y el *homo ludens* sobre el hombre del deseo, la acción y la decisión (del individuo biológico sobre el sujeto); a la muerte del espíritu; al plan para sustituir lo real (enigmático) por la realidad virtual (fascinante pero controlada) o la vida social de las presencias, de la relación de carne y palabra, por la vida en la

13. Una idea que me parece interesante al respecto es la que rescaté mientras trabajaba la idea de lo urbano expuesta en el texto de Manuel Delgado *El animal público*. La idea apunta a las normas de urbanidad y su importancia en las nuevas configuraciones de los modos de vida social urbana. Vale la pena reclamar lo importante de su enseñanza, siempre que se alejen de cualquier criterio moral de exigencia de respeto a *lo que el otro es* y se centren en el respeto a la libertad de su tránsito como individuo (facilitarlo, no interrumpirlo, justamente porque no sabemos quién es y respetamos su derecho a la indiferencia).

14. Utilizamos la expresión *políticas sociales del macramé* como una metáfora de medidas y actuaciones políticas y educativas claramente anacrónicas a la realidad de nuestro tiempo. La oferta, en la era de las TIC, de manualidades y pasatiempos de dudoso valor social y técnico, es un elemento a revisar en el trabajo de ciertas instituciones sociales y educativas.

pantalla (donde uno puede acabar hablando consigo mismo). De lo que se trata es de dar cabida a la memoria y el olvido, al ocio y al trabajo, a la acción y al descanso, al conflicto y la resolución, a la diferencia y la indiferencia... ¿por qué no pueden convivir estos binomios en el mundo y en los sujetos? Estoy convencido de que la educación tiene mucho que aportar a la consecución de este anhelo, si opta decididamente por los criterios y los momentos que hacen oportuna una selección: valor social y posibilidades de uso y de desarrollo por parte del sujeto de un contenido que, necesariamente, encuentra su referente en un marco social y en la apuesta de los que allí se encuentran y quieren que siga adelante. Una apuesta por superar ciertos dualismos peligrosos (mi cultura-tu cultura, la cultura-las subculturas) y opta por transmitir una cultura fragmentada en miles de particularidades que pueden coexistir bajo las exigencias de ciertos marcos sociales que no serán siempre así. Recordemos que la realidad, de una u otra manera, se construye.

Por todo ello, un educador social puede ser, entre otras cosas, un enamorado del cultivo del geranio, y nada debemos objetar al respecto. El problema aparece cuando confunde su amor por una actividad social con el posible valor social que efectivamente tiene. En muy pocas demandas o solicitudes de empleo, se encontrará como requerimiento indispensable dicha habilidad, del mismo modo que suponemos que los lugares de influencia o relevancia social no se ocupan gracias al dominio de esa técnica. El tono un tanto jocoso no tiene nada que ver con la actividad en sí. Tanto si se plantea como disfrute del tiempo de ocio como si supone una elección profesional del sujeto de la educación, nada se objeta en contra del macramé, la cerámica, la marquetería, etcétera. La pregunta y el temor no se dirigen hacia los posibles efectos de la actividad, sino hacia el valor social que, a priori, ostentan como apuesta educativa de las instituciones.

Del mismo modo, es preocupante la proliferación y masiva aceptación de las habilidades sociales en los proyectos pedagógicos y educativos con la infancia (adjetivada). Las habilidades sociales, técnicas que hunden sus raíces en las terapias de conducta, en los marcos de la teoría del aprendizaje social de Bandura y de la psicología cognitiva (Paula Pérez, 2000), parecen consolidarse como apuesta central del proyecto y la actividad educativa de muchos

centros residenciales (tanto en el ámbito de la infancia: protección y reforma, como en el de los adultos: prisiones, centros de rehabilitación, etcétera). No se trata de negar la utilidad que esta actividad técnica puede tener para sujetos concretos en situaciones concretas, sino de cuestionar su masiva incorporación como núcleo de proyectos educativos. Pero, en realidad, ¿qué se hace cuando se dice que se enseñan habilidades sociales? Quizá la supuesta seguridad técnica que su aplicación ofrece a los profesionales hace olvidar la verdadera dimensión de lo que se juega, por ambas partes, en el acto educativo. Sería tan conveniente como necesaria la aparición de análisis rigurosos acerca de los efectos educativos que producen estas prácticas conductuales en busca de competencia social y asertividad. ¿Podemos suponer las primeras como bienes culturales de valor social? ¿Abren estas últimas puertas (en plural) a la promoción social del sujeto de la educación?

3. ¿Cómo gestionar los contenidos en un proyecto educativo?

Si los conocimientos, habilidades conceptuales y técnicas y las formas de trato social representan los contenidos culturales objetivables que pueden ser enseñados directamente y evaluados a corto plazo, sólo ellos pueden convertirse en objetivos específicos en el proyecto educativo. Los efectos, en forma de saberes y actitudes (no transmisibles directamente por instrucción), pueden constituir la finalidad última del proyecto, pero difícilmente podrán ser evaluados. Evidentemente, en el día a día, unos y otros se van entremezclando, porque la separación radical en la realidad de la práctica cotidiana es sólo una abstracción teórica y metodológica que nos permite analizar los dos procesos por separado. Ello nos permite entender también que sólo la enseñanza o instrucción es susceptible de ser gestionada desde una programación educativa que pretenda evaluar los métodos que pone en funcionamiento y los efectos (aprendizajes) que genera, al menos si quiere hacerlo a corto plazo o a plazo fijo. Puedo enseñar a un sujeto más vocabulario, a utilizarlo con corrección idiomática y en función de los lugares o personas a las que se dirija, y puedo evaluar el grado en que lo aprende y lo ejercita. Puedo enseñar a alguien a cocinar, limpiar, coser, tocar un instrumento, dibujar, practicar un deporte, navegar por Internet, solicitar libros en la biblioteca, cumplimentar un currículum, utilizar un transporte, etcétera, y puedo evaluar

el resultado. Pero... ¿cómo evaluar la autonomía, la autoestima, el desarrollo de la personalidad? Si puede ser lícito que estas cuestiones entren en el saco de los efectos esperados, su propuesta como objetivos suele acarrear a los educadores serias dificultades para concretar líneas de actuación educativa, para temporalizarla y para no acabar navegando a la deriva en busca de algo que no llega de inmediato ni a corto plazo o, simplemente, llega pero no se sabe.

La propuesta metodológica, tomada de la realizada por Núñez y Planas (1997), permite concretar e insertar en un marco flexible, pero clarificador, los contenidos de transmisión que se han reseñado. Este marco se basa en la creación de cinco áreas que podrán formar parte de cualquier proyecto educativo individualizado y suponen un buen referente para la formalización de objetivos instructivos y educativos. Las dos primeras se presentan como áreas transversales, mientras que las tres últimas pueden ser consideradas áreas de contenidos específicos.

1. Área de lenguaje y comunicación. Los objetivos de esta área apuntan hacia la adquisición de competencias en el *saber* identificar y utilizar diferentes tipos de mensajes, expresarse con coherencia, corrección idiomática y propiedad expresiva, aprender idiomas, aprender a argumentar las opiniones y utilizar la lengua oral y escrita como medio de relación y vínculo social.

2. Área de sujeto social y entorno. Los objetivos se desdoblan en dos aspectos diferenciados. El primero haría referencia a la posición del sujeto frente a las exigencias de la vida social: a su proceso de socialización, sus relaciones y su circulación por el entorno. En segundo lugar, se trabaja la idea de entorno (barrio, pueblo, ciudad), su conocimiento y las posibilidades de circulación y uso de sus espacios. El conocimiento del entorno suele propiciar buenas ocasiones para el disfrute del ocio y el enriquecimiento cultural (parques, instalaciones deportivas, museos, bibliotecas, centros de conexión a la Red, etcétera).

3. Área de arte y cultura. Los objetivos apuntan, por un lado, a la posibilidad de que el sujeto de la educación tenga acceso y contacto continuado con la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales. Por otro lado, al desarrollo específico de habilidades de expresión artística como medio de promoción y (re)creación cultural, de expresión de saberes e inquietudes, de análisis de las realidades vividas, de crítica ante lo que no se desea, etcétera.

4. Área de tecnología. Sus objetivos se centran en el dominio de conocimientos técnicos e informáticos que permitan solucionar problemas de creación, diseño, construcción o montaje, así como las destrezas manuales y técnicas necesarias para llevarlos a cabo. Remite a un trabajo educativo que propicie el interés por la indagación, la experimentación y la abstracción de conocimientos.

5. Área de juego y deporte. Los objetivos pasan por el disfrute de ambos como bienes para el desarrollo físico, psíquico y social de los sujetos. El juego y el deporte suponen recursos relevantes para el trabajo de adquisición de normas y pautas de relación y cooperación (juego o deporte en equipo), que contribuyen a la minimización o superación de los propios límites, suponen importantes elementos de prevención de conflictos y favorecen los procesos de integración social.

1.5. Metodologías de trabajo educativo

> Los métodos educacionales específicos son mucho menos importantes que una actitud que ponga al niño en contacto con la realidad. Debemos propiciar a los alumnos experiencias que los capaciten para la vida exterior y no para la vida artificial de una institución.
>
> AUGUST AICHHORN, *Juventud descarriada*

La cuestión del método ha sido un interesante campo de producción discursiva para la filosofía de la ciencia y la epistemología en general (Echeverría, 1989). Desde que Descartes así lo propusiera, podemos aceptar que todo método, sea cual sea la idea que se defienda, constituye un conjunto de reglas a seguir. Ese conjunto de pasos, normas o reglas hace que cualquier método presente un rasgo propio: «que puede ser usado por cualquiera» sin depender

de la particularidad de quien lo emplea. Evidentemente, se puede mostrar más o menos habilidad a la hora de aplicarlo, pero eso no es una cuestión relativa o inherente al método, sino a quien lo emplea. En cualquier caso, no conocemos ningún método que pueda ser usado por una sola persona, por lo que cabe afirmar que no hay métodos individuales. No es sin embargo este camino el que se va a seguir, y se intentará un abordaje desde una perspectiva más amplia que la formulada por Descartes. Dos son las cuestiones previas a tener en cuenta. La primera hace referencia a la dimensión epistemológica, mientras que la segunda se centra en la actualidad de la aplicación de metodologías en el ámbito de la educación social.

Afortunadamente, no hay un método único. Al amparo de las formulaciones científicas que intentan superar una concepción positivista de la ciencia (Popper, Feyerabend, Thom, etcétera), ya no resulta sostenible la idea del método experimental introducido por Francis Bacon. Thom (citado por Núñez, 1992) denuncia la ilusión paradójica del propio concepto, si se entiende por método «procedimientos previamente establecidos». Puede haber, eso sí, práctica experimental (exploración), pero nunca método experimental en sí mismo. Además, la observación y la experimentación no son nunca neutras, ya que están condicionadas por las ideas previas, por el paradigma, en las que se inscribe. De este presupuesto se desprende que la experiencia está condicionada por una idea, imagen o visión del mundo previa que puede contrastarse mediante prácticas exploratorias diversas. En definitiva, la experimentación es incapaz de descubrir por sí sola, es incapaz de explicar las causas de un fenómeno. Su concurso puede y debe ayudar, siempre que se tenga claro el paradigma, modelo teórico, que sustenta una determinada búsqueda en la realidad.

La segunda cuestión remite a que hablar de metodologías en educación social supone establecer una diferencia respecto a los métodos de enseñanza tal como la pedagogía y la didáctica escolar los han desarrollado. Meirieu (1992:118) propone distinguir tres realidades al hablar de método pedagógico. Desde el punto de vista del saber, un método sería un proceso específico de organización de conocimiento. Desde el punto de vista de quien tiene que aprender, el método es vivido como una estrategia de decisión en función de lo que consigue aprender del otro y de los recursos disponibles. Por

último, desde el punto de vista del que educa, remite a un conjunto de dispositivos e instrumentos puestos al servicio de situaciones de aprendizaje. Instrumentos referidos al conjunto de mediaciones utilizadas: la palabra, el gesto, la pizarra, el libro. Si en lo básico compartimos la apreciación de este excelente pedagogo, hay que hacer algunas salvedades, ya que sus apreciaciones están vinculadas al ámbito específico de la escuela. Pensar la educación en su dimensión social invita a ampliar este horizonte metodológico, a abrir una vía que, sin renunciar a las aportaciones valiosas, tienda a superar la concepción escolar de aprendizaje de materias vinculadas a disciplinas. La educación social no se agota en la formación intelectual, tarea que ha sido y es todavía principal en la escuela (Titone, 1976), pero ello no niega que la instrucción siga siendo la base sobre la que se justifica cualquier actividad que pretenda ser educativa. El educador persigue enseñar –mostrar para que el otro apre(he)nda– algo a alguien que aún no lo sabe o no lo sabe hacer. Proponemos pensar la instrucción, en el campo de la educación social, como adquisición de contenidos culturales (conceptos, habilidades técnicas y formas del trato social) de relevancia para la socialización, circulación y promoción social de los sujetos. Conocimientos y habilidades que pueden desarrollarse en ese espacio de relaciones, con otros sujetos y con instituciones que marcan las posibilidades y límites. Su adquisición y puesta en práctica en ese espacio provocará los efectos formativos, o subjetivantes, que posibilitan la progresiva constitución de una voluntad, de un carácter o, en nuestras palabras, de un sujeto social (sujetado a su palabra y a sus elecciones). La aparición de un sujeto que *llegará a ser lo que habrá sido*.

No obstante, y contraviniendo el camino que ha seguido la pedagogía en la escuela, la práctica de la educación social, sobre todo la especializada, muestra cierta tendencia a pensar en demasía la finalidad y poco el proceso educativo. En aras de conceptos tan recalcitrantes como la re-educación y re-socialización, los educadores sociales parecen especialmente preocupados por que el otro llegue a ser, antes que ocupados en que llegue a aprender. Ello marca nuestra preocupación por ahondar en esta tercera vía: las posibilidades metodológicas desde el punto de vista del profesional.

El cambio en las finalidades, los lugares, los conocimientos y sus usos marca la diferencia de los métodos de la educación social res-

pecto a los de la instrucción escolar. Plantear la pregunta por los métodos de la educación social remite a: ¿cómo realizar una buena oferta de contenidos culturales valiosos?, ¿cómo posibilitar una relación educativa con el sujeto?, ¿cómo generar y enriquecer un ambiente donde esa adquisición sea posible?, ¿qué recursos y actividades habrán de ponerse en juego tanto por parte del educador como por parte del sujeto para que éste *sea capaz de*? En este sentido defendemos la necesidad de una didáctica de la educación social. Una didáctica preocupada por el estudio, la invención y creación de metodologías, orientaciones, técnicas, recursos y materiales que faciliten el aprendizaje de los sujetos.[15]

La importancia de realizar una transmisión que llegue al sujeto de la educación, que le permita adquirir contenidos, es responsabilidad última de la función profesional del agente de la educación. Ejercer esa responsabilidad profesional no puede dejarse, exclusivamente, al azar del arte o genialidad del educador que transmite, pero tampoco agotarse en la mera aplicación de técnicas o procedimientos especificados. Lo primero invalidaría la posibilidad de establecer cierto consenso, siempre provisional, respecto a las mejores formas de educar. Tal nivel de subjetivismo sería difícilmente conceptualizable y transmisible mediante enseñanzas, con lo que no podría hablarse de la pedagogía social como disciplina. Lo segundo abocaría a una práctica que desconoce su referente y queda huérfana de sentido: una metodología sin modelo. Porque toda relación educativa es diferente, toda actividad pedagógica se resiste a ser definida desde el punto de vista del dispositivo o la tecnología (Meirieu, 1992:93).

Ésta es una de las malas noticias que ha traído este tiempo de pensamiento posmoderno: el analogismo establecido entre metodologías y la mera aplicación de técnicas. La otra, ya conocida, es la fascinación por la novedad. La educación no encuentra anclajes

15. No pretendemos defender la idea de una didáctica general de la educación social, ya que la diversidad de lugares y sujetos hace complejo pensar un currículum generalizado. Pensamos más bien en una didáctica de la educación social desarrollada desde un marco de reflexión e investigación abierto acerca de los contenidos culturales y la exigencia social para con los sujetos de la educación según franjas de edad que puedan marcar itinerarios sociales diferenciados. En definitiva, una didáctica que ayude a los profesionales de la educación social a tomar decisiones metodológicas diferenciadas en marcos institucionales comunes (con sus posibilidades y límites).

cuando lo nuevo es un valor en sí mismo y lo viejo se contempla como un mal a evitar lo antes posible (sea lo nuevo una idea, un sistema, un modelo o una técnica). La fascinación por el consumo de lo nuevo y la producción de efectos inmediatos lleva a una continua aplicación de métodos y técnicas que no han tenido tiempo de madurarse al amparo de un mínimo presupuesto teleológico (por qué y para qué se hace). Efectivamente, la educación no escapa al pensamiento de la lógica acelerada del hacer sin referentes o anclajes más o menos permanentes, de un hacer sin proyecto educativo. García Hoz (1987) apunta que la educación de nuestros días ha heredado uno de los mayores errores de la corriente pragmática-instrumentalista de Dewey: la valoración de la actividad por encima de cualquier otra consideración. El peligro de una educación que prioriza la actividad como referente supremo y circunscribe (cuando no ignora) toda otra consideración a ella es evidente. Porque, de esta manera, la educación se concibe y desarrolla como un hacer perdido en el agotamiento de una acción de alternancia continuada entre agente y sujeto de la educación y cuya única (pre)ocupación sería no estar a la última. Acción paradójica en tanto persigue la *renovación metodológica* –aspecto que requeriría tiempo de reflexión y contrastación sobre lo hecho y sus efectos– y sólo alcanza a una alocada *sustitución de técnicas*, en la que unas desplazan a otras hacia nuevas actividades. Se pierde cualquier sentido de globalidad cuando la preocupación se detiene en comprobar el efecto inmediato de la receta técnica, que por supuesto no suele aparecer. Eso sí, siempre queda el consuelo de justificar que algo se hace.

Se trata, pues, de rechazar esta línea y optar por desarrollar un diseño que dé cuenta de los ejes en torno a los que toda práctica de educación se hace posible, se desarrolla y finaliza. Ejes de despliegue metodológico del acto educativo que se encuentran en el origen del particular encuentro temporal a tres bandas (agente-contenidos-sujeto) y que lo acompañan y lo guían hasta el final de su recorrido.[16]

16. Es posible cierta comparación entre lo que proponemos como ejes de despliegue metodológico y lo que algunos didactas llaman estrategias generales del proceso. A pesar de su amplia aceptación, renunciamos al concepto de estrategia, en tanto ésta tiene evidentes connotaciones militaristas (Meirieu, 2001:154). Lo que se juega en el despliegue de los ejes no son estrategias generales, sino lo inherente a la propia función educativa. Después cabe reflexionar acerca de *orientaciones* específicas que apoyen, faciliten o mejoren

Eje porque marca el punto de partida, el paradigma y modelo teórico. Despliegue porque invita a pensar los diferentes momentos de la educación: previos, metodologías, técnicas, recursos y efectos. Un eje indica la dirección que el pensamiento y la acción del educador deben seguir para hacer posible una experiencia educativa. Separados en tres, por pura abstracción, cada eje re-envía constantemente a los demás. Puede pensarse como un eje general que se despliega a la vez en tres direcciones, como un nudo donde convergen y divergen tres cuerdas. Dos de ellos hacen referencia a metodologías que se suponen previas a la enseñanza-adquisición de contenidos (enriquecimiento del medio y mediación), mientras que el tercero remite a metodologías y formas directas de enseñanza directa que persigue la instrucción. Antes de pasar a elaborar un cuadro que recoja una propuesta metodológica alrededor de estos tres ejes, realizaremos algunas breves anotaciones sobre los primeros. Pasamos por alto la instrucción, pues ya se ha hablado específicamente de ella.

1.5.1. Enriquecer el medio

Enriquecer el medio no significa solamente llenar el espacio de la práctica educativa de estímulos perceptivo-sensoriales de toda clase, o disponer de un espacio amplio donde desarrollar múltiples posibilidades de acción. Evidentemente, contar con ello supone mayores oportunidades para la adquisición de los aprendizajes. Pero lo cierto es que se puede disponer de todos los recursos y no saber qué hacer con ellos. La generosidad de los espacios y los recursos es un bien añadido al que debe ser, en todo caso, el verdadero elemento enriquecedor del medio: la imaginación didáctica del educador. En todo caso, ésta apunta a un saber hacer que le permite promover diferentes formas de agrupamiento de los sujetos de la educación y/o potenciar el trabajo individualizado a la vez que se gestionan tiempos y espacios, en función de los objetivos educativos. Gestión del grupo, del tiempo y los espacios que no debe ser entendida como control estricto de tránsitos a ciertas horas por ciertos lugares: eso es

la transmisión, seleccionadas en función de la particularidad del sujeto, de las modalidades, formas y técnicas elegidas para ese trabajo. Pero esto, como ya avanzamos, será objeto de un próximo trabajo.

sólo el control del tiempo o el culto a la dinámica del reloj. Enriquecer el medio es permitir la actividad de experimentación libre, pero no liberarla a su propia suerte; es dar cabida a las demandas particulares de los sujetos, pero no hasta el punto en que no pueda asegurarse un mínimo de proyecto que cohesione el trabajo en grupo; es, en definitiva, saber gestionar la intensidad del trabajo educativo.

Vemos entonces que no es una cosa fácil, porque hay que saber valorar cuándo dar paso a momentos de reflexión y acción (relación de presencia entre agente y sujeto) y cuándo suspenderlos (provocar una ausencia para el descanso o para la resignificación). Este juego de ritmos requiere una dinámica flexible donde acomodar las particularidades al trabajo educativo y, sobre todo, para no acabar sometiendo éste al imperativo del reloj institucional. Una dinámica que permita incorporar metodologías didácticas diferenciadas capaces de ofertar tareas diferentes en tiempos diferentes pero que tiende a la consecución de objetivos comunes (el método de proyectos sigue siendo un referente en este particular). Una dinámica rígida (que acaba recurriendo a amontonar sujetos en torno a una tarea común donde todos hacen lo mismo al mismo tiempo) dificulta generar un clima de trabajo educativo y ofrecer al sujeto un medio enriquecido donde pueda, a su ritmo, apropiarse de un trabajo en grupo.

La cuestión de los ritmos no es banal. La gestión pedagógica del tiempo y el espacio debe permitir la actividad educativa y, como hemos adelantado, la suspensión de ésta. El sujeto necesita disponer de tiempos privados y espacios propios, a salvo del grupo y de la mirada de los educadores. Lugares donde descansar, reflexionar y perder (el) tiempo, para dar cuenta de aquello que Rousseau afirmaba: «Más que por ganar tiempo la educación debería estar preocupada por perderlo». Espacios y tiempos protegidos, lugares de y para la intimidad, donde ganar la tranquilidad y seguridad necesarias para volver a la tarea.

Por otro lado, el espacio y el tiempo como recurso educativo no se agota, ni mucho menos, en la institución. Es importantísimo contar con una buena distribución de los espacios, que asegure *encuentros* con materiales didácticos, juegos, libros y, por supuesto, otros sujetos.[17] El equipo educativo tiene la responsabilidad de re-

17. Quizá nadie como Maria Montessori ha sabido llevar a la práctica esta cuestión.

flexionar sobre su distribución, emplazamiento e idoneidad. ¿Es adecuada en función de la viabilidad y posibilidad de uso? ¿Acceden los sujetos de la educación a los materiales? ¿Podría mejorarse la interacción y los canales de comunicación en caso de estar en otros sitios? En definitiva, la gran pregunta es: ¿cómo hacer, y seguir haciendo, de la institución un verdadero lugar de educación? No es una utopía, ya que «esta posibilidad puede plantearse si se entiende la dimensión educativa de un centro como espacios y tiempos donde un sujeto puede realizar actividades exploratorias tales como circular, manipular, elegir, equivocarse, cambiar de objetos, de actividades, sin que ello signifique una valoración negativa de su persona» (Núñez, 1999c:152).

En última instancia, también hay que tener en cuenta que el espacio para la educación no se agota en los límites de la institución. El barrio, la población, la ciudad ofrecen numerosas posibilidades para el desarrollo de formas de transmisión educativa y para el aprovechamiento de actividades y recursos que se quieran poner en juego. La institución debe abrir sus puertas y establecer una fluida relación, evidentemente con ciertos límites, dentro-fuera. La articulación de los sujetos de la educación a lugares y grupos diversos pasa por la configuración de una buena red de relaciones con el entorno próximo, en primera instancia, y con la ciudad o población en general. Los recorridos sociales pre-vistos (sean éstos por clase social, lugar geográfico, etcétera) suponen un anacronismo para el trabajo educativo en la denominada sociedad red. La movilidad geográfica, la diversidad cultural, la flexibilidad laboral o la pluralidad de recorridos forman parte de las posibilidades/exigencias que propone una sociedad definida por el «poder de los flujos» (Castells, 1997). El trabajo educativo en la institución debe contar con el vecindario, con academias de todo tipo, lugares de ocio y deporte, servicios comunitarios, etcétera. Ello conecta al sujeto a nuevas posibilidades formativas y al establecimiento de redes de relaciones sociales diversas.

1.5.2. Mediación

En primer lugar, advertimos que el concepto de mediación entendido como eje de despliegue de la metodología educativa no es equiparable al que se está manejando como método de resolución

de conflictos. Ello no desacredita la utilidad que esto último pueda llegar a tener como método específico o técnica a desarrollar en situaciones particulares. Sin embargo, no es la acepción que nos parece más acertada. Aquí no se entiende la mediación educativa como recurso por el que «dos partes enfrentadas recurren a una tercera persona imparcial para llegar a un acuerdo» o como «negociación cooperativa» (Torrego, 2000:11). Pretendemos otorgar sentido pedagógico y educativo a la mediación, entendiéndola como acompañamiento y sostenimiento de la acción y el proceso educativo del sujeto.[18]

Al plantearse la cuestión de la mediación como centro del acto educativo, Meirieu (2001:123) la remite a esa incansable reflexión del pedagogo por imaginar correspondencias entre un sujeto (su historia y sus conquistas) y un contenido cultural cuya apropiación no está garantizada por decreto. Esa incertidumbre empuja al pedagogo a idear formas con las que el educador pueda acercar a ambos. Pensamiento acerca de las posibles maneras de propiciar un encuentro, de establecer un lazo o vínculo entre dos partes que, más que mostrarse antagónicas o en conflicto, se desconocen o, cuando menos, están lo suficientemente alejadas como para no poder establecer dicha relación por sí solas.

La mediación es ese proceso por el que se reúne lo que está separado. Pero las características propias de lo que hemos entendido por educación nos llevan, en el caso de la mediación, a una paradoja. Todos sabemos que quien intenta unir dos partes separadas, quien intenta un enlace, se ve obligado, en algún momento, a estar en el medio. Y aquí aparece el problema, porque curiosamente el intermediario que pretende reunir es el mismo que separa (porque está en medio). Esta necesaria situación paradójica puede conllevar un peligro del que ya hemos dado cuenta. A saber: que la relación educativa pierda su identidad ternaria si el educador no sabe retirarse

18. Planteados desde posiciones paradigmáticas diferentes, el concepto de *andamiaje* de Bruner, así como los de *construcción guiada* y *participación guiada* de Mercer (1997), encuentran ciertas similitudes metodológicas con el concepto de mediación. Enraizados en las teorías vygotskianas acerca de la influencia del lenguaje sobre las estructuras de pensamiento y del desarrollo cognitivo como proceso social y comunicativo, estos conceptos defienden la necesidad de un otro que ayuda (nosotros entendemos que media) para que el sujeto llegue a aprender y saber aquello que, seguramente, no aprendería por sí solo.

a tiempo propiciando una inversión en el orden de los lugares al ubicarse él mismo en el centro de la relación. Para evitar que el educador se deje invadir por «el sentimiento de su omnipotencia y el gusto sutil de una pequeña inmortalidad» que acaba convocando al sujeto de la educación a «la comodidad del mimetismo ciego o del rechazo sistemático» (Meirieu, 2001:125), el educador debe ejercer la mediación sin permanecer en el medio. Esta situación crearía perplejidad si se pensase desde la extravagancia geométrica que supondría querer ocupar dos espacios a la vez, pero, como ya se imagina el lector, no hablamos de espacios físicos sino de lugares donde se instalan las funciones. El educador media para poner en el centro los contenidos de la transmisión y la actividad o la relación. Ello significa realizar, en un solo momento, lo que por abstracción debe pensarse como espacios y tiempos separados. Esto es, presentar unos contenidos para que alguien quiera trabajar para hacerlos suyos; acompañar a nuevos lugares para que algún día pueda llegar solo y saber transitar por ellos; presentar a otros sujetos y a otros profesionales para abrir la posibilidad de relaciones de amistad, educativas, terapéuticas, etcétera. No hay que obviar que del juego de presencias y ausencias y el saber hacer de ese presentador de cultura, lugares y gentes depende, en gran medida, la posibilidad de éxito.

En la mediación educativa, se despliega un *juego de seducción* donde alguien induce a otro alguien a quedar enganchado, pero no a un sujeto seductor (el agente), sino al objeto que seduce (la cultura). El educador no debe caer en la tentación narcisista de ser el medio para llegar a un fin en el que, de nuevo, se encuentra él mismo. En el medio está la cultura y mediar es un trabajo para la progresiva emancipación del sujeto, para que, después del trabajo, pueda andar solo y hablar en nombre propio. Estar, y quedarse, en el medio frustra tales expectativas y sólo crea dependencia.

A modo de resumen, podemos decir que la mediación, igual que el enriquecimiento del medio, no debe ser confundida con la transmisión. En la mediación no hay transmisión de contenidos, sino un trabajo alternativo para producir un encuentro con unos contenidos culturales, con otros sujetos o con un lugar. Es decir, es algo previo a esa transmisión que puede llevar a cabo el educador social o algún otro profesional; es ese acompañamiento, sostenimiento y creación de enigmas que hace que se quiera transitar un espacio,

conocer otros lugares y disfrutar de las posibilidades de instrucción y ocio que ofrece el entorno social. Sus formas son:

1. Mediación respecto a los contenidos culturales. Debe entenderse como un encuentro guiado por parte del educador en el que se dan cita el sujeto de la educación y los contenidos. Una vez producido el encuentro, puede iniciarse un trabajo de transmisión intencional y sistemática por parte del educador, de derivación a otros lugares y servicios, o quedar como disfrute temporal de ese contenido (por ejemplo, asistir a un concierto de música, al cine, etcétera), siempre enriquecedor.

2. Mediación respecto a los otros. La mediación respecto a los otros remite a la posibilidad de propiciar encuentros que consoliden relaciones con los demás, en un sentido amplio. El educador se preocupará entonces, parafraseando a Goffman, por la presentación del niño o adolescente en la vida cotidiana del nuevo lugar. En ocasiones, esa presentación será suficiente y, en otras, habrá que establecer nuevas formas y dispositivos para que la relación alcance cierta solidez. Es posible que quepa trabajar para la dinamización de los posibles recorridos del sujeto o el grupo respecto a las formas de presentación y trato social.

3. Mediación respecto al entorno social. En esta modalidad, se desarrolla el conocimiento de los espacios y lugares que conforman el espacio en el que se vive. De esta manera, se oferta un conocimiento de los lugares de interés formativo, lúdico, cultural, etcétera, con los que cuenta el barrio, la población o la ciudad. Se posibilita la circulación por él, en función de la edad y las habilidades. Estos dos elementos pueden trabajarse mediante lo que Mercer (1997) llama «participación guiada».[19] Por último, pero ligado a ello, la mediación con el entorno puede establecer un trabajo de derivación a otros lugares que se estimen necesarios y convenientes para el proceso del sujeto, y que suponen posibilidades o desarrollan funciones que escapan a lo que la institución puede ofrecer.

19. Otras corrientes hablan de aprendizaje vicario o por modelaje. No nos parece oportuna esta terminología, ya que de alguna manera ubica al educador no como guía de la actividad, sino como modelo a imitar.

Nos referimos a la derivación a servicios de salud, de salud mental, de formación u orientación laboral, etcétera.

En definitiva, las formas de trabajar educativamente la mediación se establecen como un juego de presencias y ausencias, de encuentros y vacíos por llenar. En la mediación, cobra relevancia la presencia del acompañamiento físico por los espacios del medio social, para salir a su encuentro, descubrirlo, conocerlo y poder practicarlo. Pero también la presencia y el vacío que alternan en todo acompañamiento simbólico, ése que escucha las preguntas del sujeto, sus dudas e incertidumbres, pero que, lejos de resolverlas de inmediato, pone canales, sabe esperar sin abandonarlo a su suerte, para que él mismo pueda dar respuesta.

Metodologías	**Eje metodológico Enseñanza**	**Formas**
Directa		**1. Verbales:** Expositiva, Interrogativa, Dialogante **2. Experimentales:** Observación, Audición, Manipulación **3. Simulación:** Juego, Dramatización, Comunicación audiovisual
Previas	**Enriquecer el medio**	**1. Organización del tiempo:** Dinámica institucional **2. Organización y riqueza del espacio:** Espacios institucionales, Espacios sociales **3. Formas de agrupamiento:** Grupos de edad, Grupos de interés
	Mediación	**1. Respecto a los contenidos:** Encuentro guiado, Derivación **2. Respecto a los otros:** Presentación, Dinamización, Negociación **3. Respecto al entorno social:** Participación guiada, Derivación

Figura 2. Ejes de despliegue metodológico del acto educativo

Propongo, para finalizar este punto dedicado a las metodologías, el gráfico de la página anterior. Sólo pretende ser una esquematización que logre acercarla y, ojalá, propiciar una primera reflexión sobre esta importante, y todavía poco explorada, temática: los ejes metodológicos y las formas de transmisión cultural, enriquecimiento y mediación que pueden guiar la práctica de los educadores sociales.

V
Adagios.
Educación social y protección a la infancia

Aquello que los niños precisan no es resignación, sino pasión. Ellos sueñan con un mundo donde los actores pueden hablar en nombre propio escapando a la obligación de parecer conformes.

MAUD MANNONI, *Carta abierta a todos*

1. La infancia adjetivada

Quizá ha reparado usted, estimado lector, en que se ha intentado evitar una costumbre que, a nuestro juicio, se haya demasiado arraigada en los profesionales de la pedagogía y la educación social. Nos referimos a que hemos omitido expresamente el vocablo *menor* a lo largo del texto, optando por utilizar en su lugar infancia, adolescencia o, simplemente, niños, chicos o jóvenes. No es una elección casual ni arbitraria. Tras esta decisión se esconde un convencimiento: el discurso pedagógico y educativo ha asumido una costumbre que ha llegado a generar una clara diferenciación entre la infancia y los menores (infancia/adolescencia adjetivada).

Esta diferenciación no responde a un criterio descriptivo de una realidad o situación social, sino que más bien tiende a constituirse como categoría naturalizada que diferencia entre las dos infancias, que genera toda una serie de dispositivos que, como puede intuirse, excluyen a una de la otra. La infancia es el tiempo de jugar y de aprender, el mundo maravilloso de la posibilidad de desarrollo de la creatividad, etcétera. Mientras, los menores se constituyen como *campo de intervención específica* sobre lo problemático, lo estigmatizado, lo diferenciado de los acontecimientos normales atribuidos a la primera. En resumidas cuentas, hay que desvelar una costumbre tan arraigada que ha naturalizado una situación que produce efectos de desigualdad social. Nuestros hijos, los de los ve-

cinos o esos chicos que juegan en el parque del barrio (sin que sepamos nada de ellos) son, simplemente, niños, chicos o adolescentes. Por el contrario, al otro lado de la barrera, están los chicos de los servicios sociales, de los centros especializados y los hogares, los absentistas escolares, etcétera. Ellos son los menores, los que necesitan un trato diferencial, más que diferenciado. Los menores constituyen ese grupo vinculado a una taxonomía que, lejos de hacer referencia a la minoría de edad, tiende a minorizar al grupo atribuido.

Los discursos de las políticas sociales para la infancia con dificultades sociales suelen oficializar el uso de la categoría *menor* (Morente, 1997:35). Pero, tras esta práctica, se esconde una opción que, cuando menos, hay que poner a la luz. En la práctica protectora a la infancia, se ha asumido analógicamente el concepto presentado en los clásicos textos jurídicos y canónicos del siglo XIX y principios del XX. Textos desarrollados en paralelo a la creación de los movimientos reformadores y moralizantes, asociaciones benéficas, filantrópicas y tribunales tutelares de menores. Platt (1982) realiza un interesante recorrido por esta historia de los movimientos de «salvación del niño» que, en su intento de vigilancia, moralización y reeducación, consigue crear nuevas categorías de mal comportamiento o desviación hasta ese momento desconocidas. El trato rígido, la exigencia de control, el internamiento o encierro eran algunos de los medios para la corrección de estos adolescentes y jóvenes de familias de clases desheredadas. Por otra parte, se acaba equiparando, gracias al carácter eminentemente defensivo y de control social de lo institucional, al menor de edad delincuente con el menor de edad desprotegido (como si éste fuera portador de la misma dificultad social o responsable de algún acto delictivo). Todo un despliegue teórico e institucional ligado a una finalidad más amplia: la necesidad de ejercer un control social operativo sobre diversos sectores no funcionales para las necesidades de un sistema de producción.[1]

El menor se constituye en estos tiempos como categoría social que apunta a un sujeto al que no se considera capacitado para asumir la responsabilidad última sobre sus actos y que, en consecuencia, no puede ser juzgado. Criterio judicial que no responde necesariamente, salta a la vista, a un criterio pedagógico. Pero si nos preguntamos por qué no es pertinente utilizar la categoría menor, a pesar de la aceptación generalizada de ésta, acuden de inmediato a nuestra cabeza, al menos, tres razones:

1. Su etimología (del latín *minor, -oris*) no hace referencia exclusiva a un individuo de menos edad, sino a una menor edad legal. También hace referencia a inferior respecto a cantidad, intensidad o calidad y a un objeto de menos importancia. Parecería, pues, que las acepciones se conjugan para hacer emerger un giro conceptual: de la categoría que establece un sujeto no responsable ante la ley parece haberse desprendido una consideración de sujeto no responsable (o irresponsable) en general, objeto de protección y corrección.
2. Supone una estrategia para la distinción de la *infancia adjetivada* del resto de la infancia que habita el mismo marco social. El concepto de menor remite a un pensamiento diferente: el judicial, del que se ha deslizado, quizá por analogía o ciego mimetismo, una política específica y una práctica educativa diferencial. Praxis que suele alejarse de las que se conciben para la infancia.
3. Si la pedagogía busca un estatuto específico, y una coherencia teórico-metodológica, debe construir y desarrollar sus propias categorías con arreglo a su función específica. Las categorías del discurso jurídico y/o político no tienen por qué ser coincidentes con las del discurso pedagógico. Su legitimación, por la función que cumplen, puede ser fácilmente diferenciada para quien quiera detenerse a pensarlo. Al asumir el concepto de menor de manera analógica, la pedagogía social puede acabar confundiendo la necesaria atribución pedagógica de responsabilidad al sujeto de la educación con la culpabilización al menor en «situación de riesgo». Ello genera modelos y formas de trabajar alejados de una praxis de la educación social basada en criterios como el derecho a la formación y promoción cultural y social de los sujetos con los que trabaja, marcando una tendencia a la que Hebe Tizio llama «tendencia a la universalización por homogeneización» (1997:92). Hace referencia a una lógica que conforma colectivos mediante un rasgo identificatorio (ya sea la procedencia territorial, la edad, el género,

1. Buena cuenta de este proceso han dado los textos de M. Foucault o J. Donzelot. Pero, si se prefiere un análisis particular de la infancia y la juventud, cabe consultar, además de Platt, a De Leo y Renouard.

el lugar de residencia, una categoría psicológica, etcétera). Es la lógica predicativa a la que se ha hecho referencia en más de una ocasión a lo largo del texto.

Un ejemplo evidente de lo que se está planteando lo encontramos en la Direcció General d'Atenció a la Infància de la Generalitat de Catalunya (que curiosamente cambió su nomenclatura hace unos años por Direcció General d'Atenció al Menor). En una circular enviada a los centros residenciales (Instrucción de Servicio 1/1998), se dispone como norma general que los directores no autoricen la realización de deportes de riesgo o el uso de motocicletas y bicicletas para actividades de ocio y tiempo libre. La justificación se basa en que los sujetos que atienden:

> presentan, con una prevalencia significativa respecto al resto de la población escolarizada de la misma edad, unas características específicas que hacen necesario incrementar los mecanismos de educación, seguimiento y control en cuanto al ejercicio de determinadas actividades, el desarrollo de las cuales comporta un cierto peligro. Las más comunes son:
>
> – Bajo autocontrol: falta de límites ante todos los peligros.
> – Trastornos de coordinación psicomotora.
> – Trastornos de coordinación visomotora.
> – Dificultades de orientación espacio-temporal.
> – Dificultades en el control de la agresividad tanto hetero como autoagresiva.

Ante estas declaraciones, orientadas por los especialistas de la (psico)pedagogía, la pedagogía y la educación social, no se debe renunciar a seguir considerando como un valor la alteridad y lo virtual de cada sujeto. Si la diferencia puede ser un valor, es justamente porque se parte de la base de que somos iguales ante la ley aunque diferentes según nuestras circunstancias. Como ya señalamos antes siguiendo a Cruz, el derecho a la diferencia consiste en el derecho a poseer una diferencia, no a ser considerado diferente, alguien especial a quien no se le pudiera reclamar lo mismo que a los demás, de quien no se pudiera esperar las mismas cosas que, legítimamente, esperamos de los demás. Con ello queremos resaltar que el primer derecho apunta al de «una correcta definición... sin exclusión» (Petrus, 2002:48). Quizá de esta manera pueda entenderse

que la apuesta que la educación social puede hacer por los sujetos de la educación de un centro residencial no tiene por qué diferir especialmente de la de otro cualquiera. Otra cuestión es que su recorrido social apunte hacia lugares que otros no transitarán. Pero, al fin y al cabo, ¿a quién no le pasa algo parecido?

2. Síntomas institucionales o el eterno retorno

> Hay un gran peligro en una institución en la que la individualidad del niño no se desarrolle según las líneas más adecuadas a sus necesidades, sino que los reglamentos estén supeditados a los requerimientos administrativos reduciendo al niño a un mero interno con un número.
>
> AUGUST AICHHORN, *Juventud descarriada*

Los efectos que la incursión de un discurso acaba produciendo en una realidad concreta no son siempre los esperados. En ocasiones, y la prisión suele ser paradigmática en este sentido, podemos observar cómo ciertas instituciones acaban reproduciendo aquellos males que es su responsabilidad minimizar o eliminar. Puestos a pensar sobre estos desajustes, siempre queda la duda, la sospecha incluso, de cuáles serían los motivos: ¿la teoría no sirve para ese campo de aplicación?, ¿es un problema de definición de objetivos?, ¿errores en la aplicación?

El análisis institucional suele remitir a preguntas que tienden a buscar soluciones en los aspectos visibles de la práctica institucional. Éstos son los objetivos, los métodos, las dinámicas, las técnicas, etcétera. Ante este modelo de análisis institucional, que presupone la bondad innata a las intenciones del proyecto, Michel Foucault aporta otra manera de pensar la problemática desde lo que apunta directamente a la racionalidad subyacente. El autor elabora una propuesta metodológica para el análisis de las instituciones que contiene cuatro niveles.[2]

2. Foucault, M. (1992a): «A qué llamamos castigar», en *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires, Altamira, págs. 209-229. Se trata de una entrevista realizada por Fou-

– Racionalidad o finalidad. Hace referencia a los objetivos que se propone y a los medios de que dispone para conseguirlos. Se trata, en definitiva, del proyecto institucional.

– Efectos. Se supone que el efecto se consigue en tanto se cumplen los objetivos del proyecto institucional. Pero sabemos que muchas veces el efecto no coincide con lo esperado. La cárcel intenta reformar individuos que han cometido delitos y parece conseguir que se intensifiquen esos delitos. Las instituciones de protección de menores tienen como objetivo la educación de la infancia y su promoción personal y social mediante el acceso a otros lugares (objetivos respecto a los sujetos: una mejora general de su instrucción y formación y objetivos institucionales: vuelta al domicilio familiar o acogimiento familiar). En general, la sensación es que en pocos lugares se cumplen estos objetivos (nos aventuramos a decir que, si pudiera realizarse una estadística al respecto, creemos que esta sensación se confirmaría).

– Usos. Ante el desajuste entre el efecto y la finalidad, se plantean dos posibilidades. Una sería la profunda reforma de la institución, cosa que no suele acontecer con asiduidad. Otra, utilizar esos efectos para algo que no estaba previsto con anterioridad pero que puede tener una utilidad. Así, Foucault denuncia que la prisión que no ha conseguido la enmienda de los delincuentes sí ha servido como mecanismo de eliminación. Es decir, al menos los deja fuera de la circulación por el espacio social.

– Configuraciones estratégicas. A partir de esos usos en cierta medida imprevistos e involuntarios, se pueden erigir nuevas conductas racionales que, sin estar en el programa inicial, responden también a objetivos.

En definitiva, a veces las instituciones producen efectos no esperados que son retomados para diferentes usos. A su vez, esos usos acaban racionalizándose y organizándose para cumplir nuevos fines. Las configuraciones estratégicas no tienen por qué ser conscientes. En ocasiones, las nuevas finalidades escapan al conocimiento claro y distinto de quien las concibió y, por supuesto, de aquellos

lek Ringelheim en la que se repasan las principales aportaciones del análisis de la prisión que Foucault realizara en *Vigilar y castigar.*

que juegan un papel menos determinante en el engranaje institucional. Así, la prisión se configura como un eficaz instrumento de gestión y control diferencial de los ilegalismos y acaba imponiéndose sobre otras modalidades de ejercer el derecho al castigo.

Quizá en los centros de protección a la infancia se produce una curiosa desviación que valdría la pena analizar. Aun cuando partimos de la base de que el niño que llega a la institución es un *sujeto de derecho*, en tanto las leyes le amparan ante una situación de negligencia y/o abandono de las responsabilidades de los adultos a su cargo, en estas situaciones suele operarse un giro cuando menos curioso: el sujeto de derecho deviene *objeto de intervención*. Esa desviación del punto de mira lleva a los profesionales a justificar el abandono de un trabajo eminentemente educativo en beneficio de una suerte de control de los recorridos, los tiempos y las conductas. Antes que dar cuenta de las posibilidades de recorridos educativos y sociales, se trata de «estructurar lo desestructurado» de la vida del sujeto, de que conozca su problemática y la asuma y otra serie de ocupaciones pseudo-terapéuticas que, en poco o nada, facilitan su incorporación y promoción social.[3]

El discurso homogeneizante e incuestionado de la desestructuración familiar vale para todos. Es algo que afecta a todos sus miembros por igual, como si se transmitiera por vía genética (aunque, a efectos de la realidad que genera el discurso, no se aprecia la diferencia). El problema social es de los padres, pero el tratamiento educativo lo van a recibir los hijos. Esa desestructuración, ese despliegue de la diferencia entre el imaginario institucional y la conducta del individuo, autoriza a prácticas que, en principio, poco tienen que ver con el encargo educativo que recibe la institución. Porque, en su idea de contener a los chicos, ha colocado diques tan altos y consistentes que constriñen al sujeto en un dispositivo de control y vigilancia a lo largo de su estancia en la institución. La tarea de la educación se vuelve paradójica cuando aquello que puede

3. «Lo que pasa con este chico es que pertenece a una familia desestructurada. Eso no falla nunca, siempre te dicen que pertenecen a una familia desestructurada. Y sobre todo en las grandes ciudades.» Estas palabras, relatadas en un tono que no esconde su sospecha, las pronunció Jordi Pujol, en la conferencia *El Estado de Bienestar: un reto de la solidaridad*, que introducía las Jornadas Internacionales de Servicios Sociales. Barcelona, enero de 1995.

ser considerado como una parte del proceso, como un medio para un fin (léase la disciplina), se convierte en una de las finalidades educativas para la institución. Todas las energías se agotan en la consecución de este objetivo, imposible por otra parte. El resultado suele ser que se acaban empleando mucho más tiempo y recursos en la vigilancia y el control de los chicos que en su instrucción y formación.

3. El efecto Jacob von Gunten

Morente Mejías (1997:259) asegura que los chicos que no han ejercitado la responsabilidad en la toma de decisiones para el diseño de su vida futura –ni siquiera en los actos más triviales de la vida cotidiana–, en su incipiente vida adulta tiende a recurrir a la demanda protectora y delegar así el control sobre sí mismos. Estamos en completo acuerdo con el supuesto: a quien no pudo elegir, a quien no le fue permitido equivocarse y rectificar, no se le puede exigir responsabilidad.

Jakob von Gunten, protagonista de la novela homónima de Robert Walser, narra su tránsito por el Instituto Benjamenta. El principio de la novela es una desanimada denuncia hacia la apática vida en una institución representativa por excelencia del no lugar:

> Aquí se aprende muy poco, falta personal docente, y nosotros, los muchachos del Instituto Benjamenta, jamás llegaremos a nada, es decir que el día de mañana seremos todos gente muy modesta y subordinada. La enseñanza que nos imparten consiste básicamente en inculcarnos paciencia y obediencia, dos cualidades que prometen escaso o ningún éxito. Éxitos interiores, eso sí. Pero ¿qué ventaja se obtiene de ellos? ¿a quién dan de comer las conquistas interiores? [...] Nosotros, los alumnos internos, tenemos en verdad muy poco que hacer, casi no nos dan tareas. Aprendemos de memoria el reglamento que rige aquí dentro. [...] Sólo hay un curso único que se repite constantemente. «¿Cómo debe comportarse un muchacho?» (1999:9).

El síndrome Jakob von Gunten es ese efecto de anomia que llega a invadir a los chicos que pasan parte de su vida en instituciones

que se dicen reeducadoras. Es precisamente el empeño disciplinario y reeducador el que borra la posibilidad de educar, la posibilidad de que algo pase, de que algo cambie. En estos modelos de institución, el educador actúa cuando los chicos alborotan o cuando hay conflictos, porque, mientras están tranquilos, «no hay nada que hacer».

En resumen: mucha disciplina y poca educación.

4. Burt Simpson y la paradoja de la educación compensatoria

> Un paso importante en la dirección de asumir las diferencias y sus repercusiones en el campo de la educación escolar consiste en llevar a cabo intervenciones complementarias, al margen del ambiente educativo estándar, que compensen las dificultades de los alumnos para alcanzar el nivel de aprendizaje exigido por el sistema. La idea es que, mediante estas intervenciones complementarias, se pueda compensar las dificultades de origen individual o social de los alumnos ayudándoles a desarrollar las actitudes, las aptitudes y los hábitos necesarios para seguir con éxito la enseñanza «normal». La llamada educación compensatoria y la práctica de las aulas de apoyo reposan sobre esta idea.
>
> CÉSAR COLL, *Psicología y currículum*

El concepto de educación compensatoria se enfrenta a tres antinomias de las que difícilmente podrá librarse. La primera habita tranquilamente, incuestionada, en el interior de su propio discurso. La educación compensatoria es pensada como una «intervención al margen» del lugar de destino, al que se ha de llegar mediante ella. Resulta paradójico que, para ayudar a que alguien llegue a un lugar, ¡se le aleje de él! Que para llegar a ser como los demás, a poder estar con ellos, se le sitúe al margen o, en otras palabras, se le margine. ¿Curiosidades del lenguaje?

La segunda la planteó Basil Bernstein en su crítica a la educación compensatoria, donde viene a decir que, si la educación es un proceso en el que se transmiten contenidos y bienes culturales, no se puede compensar lo que no se transmitió o no se recibió. Antes que en *compensar, recuperar, intervenir, operar, insertar, reinsertar*, etcétera, debe pensarse en *educar*. El chico que no sabe, o no sabe hacer algo, es porque no lo recibió. Quizá el agente intentó transmitirlo, pero él no lo adquirió. No podemos pensar, pues, en términos de compensación, sino de educación. Donar aquello que no pudo recibirse.

Bernstein (1986) ofrece una alternativa: en lugar de pensar en términos de educación compensatoria, deberíamos preguntarnos más seria y sistemáticamente por las condiciones materiales y por los contextos del medio educativo. Porque evitar esta clase de preguntas es una trampa que convoca a la alegre atribución e identificación de estigmas al interior de los sujetos o grupos culturales. Nos convoca, en última instancia, a la lógica del etiquetamiento y la separación, al cumplimiento del destino que se augura mediante el diagnóstico y la compensación. Si la educación puede pensarse como un anti-destino (Núñez, 1999a), pensar en términos de educación compensatoria suele ser la certificación de algunos no demasiado gratos.

En último lugar, la extrañeza que provoca, no ya el concepto, sino la propia práctica de la educación compensatoria, la hace explícita Burt Simpson. En uno de los capítulos de la famosa serie de dibujos animados, el chico malo de los Simpson es enviado al aula de educación especial por sus dificultades para leer. Una vez «cohesionado el grupo» (que, si por algo destaca, es justamente por su heterogeneidad), la señorita se dispone a enseñar –con ese tono con el que se suele hablar a los que se considera inferiores o provocan lástima– «la letra a». En ese mismo momento, un Burt Simpson completamente consternado levanta la mano y dice:

> «¿Así que usted espera que nos pongamos al nivel del resto de la clase empezando por el principio y yendo mucho más lento?»

Es hora de volver a preguntarnos por la utilidad y la función de estos dispositivos de gestión de la diferencia. Aulas que persiguen

una finalidad paradójica respecto a sí misma, lugares que utilizan recursos que inducen a pensar, como se planteó en el segundo adagio, que cumplen una función que poco tiene que ver con la educativa.

VI
Epílogo. Dar (la) palabra

El genio del corazón, gracias al cual se siente uno más rico; no bendito y sorprendido, no gratificado y como aplastado por los bienes ajenos, sino rico de sí mismo, sintiéndose renovado, penetrado como por un viento de deshielo; tal vez más incierto, más delicado, más frágil, más roto; pero lleno de esperanzas que aún no tienen nombre, lleno de intenciones, de propósitos y de corrientes nuevas...

F. NIETZSCHE, *Más allá del bien y del mal*

1. Deseo, don y ética en educación social

Una graciosa regla gramatical nos ha ido permitiendo jugar con el lenguaje, con sus usos, y forzar sentidos diferentes a la misma combinación de palabras. Esto es posible gracias al concurso de ese curioso signo llamado paréntesis. Todos saben que, al escribir lo que se encierra entre paréntesis, puede omitirse como mera aclaración de lo principal. Pero ello no es del todo cierto, ya que lo encerrado, a la vez, está presente.

Mediante la expresión dar (la) palabra, se ha intentado forzar el lenguaje para conseguir convocar, bajo esta expresión, los elementos que hemos configurado como base de la educación. Bajo la expresión dar (la) palabra, hemos puesto a jugar el deseo (como motor del acto y apuesta que lo sostiene) y el don (donde lo dado en la transmisión deviene elemento mediador, posibilita el vínculo educativo y la adquisición del sujeto). Finalmente, dando la palabra nos hemos convencido de la necesidad de entrar en ética cuando uno opta por educar. Pidamos de ella un último esfuerzo clarificador.

a. Dar palabra

La expresión dar palabra apunta directamente hacia la cuestión del deseo porque dar palabra es comprometerse con algo o con alguien, responsabilizarse de la palabra dada, en una acción que con-

voca a una tarea que tendrá efectos para las dos partes. Dar palabra es apostar porque una virtualidad acontezca y llegue a ser posible y, si bien es cierto que no hay apuesta sin riesgo, tampoco se apuesta sin deseo. Sin la intención y la decisión a la que uno se compromete por lo que cree ha de acontecer, la educación se vuelve una pesada carga, una tediosa obligación que cualquiera rechazará gustosamente. El deseo permite querer hacerse cargo del mundo para el otro y querer que el otro forme parte de él. Pero esa apuesta iniciada por uno (el educador) no puede salir bien si, en algún momento, el otro no «se sube al carro». Es tan necesario el deseo de uno como el del otro.

En cualquier caso, el deseo del sujeto de la educación no surgirá de la nada. El educador ha de saber generar el enigma en el sujeto, hacer surgir la pregunta que genere ese buen síntoma que nos lleva a querer saber más de lo que sabemos. Pero asumimos, sin ningún tipo de reparos, que hacer esto no es tan fácil como decirlo. Todos hemos podido comprobar lo volátil, la extrema variabilidad en ocasiones, del entusiasmo de los niños, cómo pasan de la más intensa emoción al aburrimiento con pasmosa facilidad y en un tiempo récord. Pero si ante esta actitud del niño, ante las primeras quejas o el rápido abandono, el adulto también cede, es posible que entremos en una doble dinámica igualmente peligrosa. El primer peligro es la dimisión de la tarea de educar que llega por aburrimiento, tedio, desesperanza. El segundo pasa por caer en el hiperactivismo, en una espiral de ofertas que se sostienen sólo en un consumo acelerado de cosas nuevas, objetos o situaciones que se toman y se dejan con la misma facilidad, porque no se da tiempo al plazo que requiere el deseo o el interés. Éstos no pueden llegar a tomar asiento si no se les da (el) tiempo.

No todo se juega en la lógica del deseo, aunque sin él no es posible la aventura de aprender y educarse. La responsabilidad primera del educador pasa por saber generarlo, poniendo ciertos contenidos culturales a una distancia suficiente como para generar el enigma, pero no tan lejos como para que no llegue ni a intuirse. Después deberá preguntarse por cómo sistematizar los modos y caminos por los que el sujeto pueda hacerlos suyos, poniendo en juego lo que ya se sabía, o se sabía hacer. El deseo es la primera piedra sobre la que construir un lugar para que un sujeto humano y las posibilidades que le ofrece su cultura se encuentren en un proyecto, una idea y

una demanda, que pueda convertirse en acción. Acción de donar, acción de enseñar, acción de aprender.

b. Dar la palabra

> Prívese a los niños de las narraciones y se les dejará sin guión, tartamudos angustiados en sus acciones y sus palabras. No hay modo de entender ninguna sociedad, incluyendo la nuestra, que no pase por el cúmulo de narraciones que constituyen sus recursos dramáticos básicos.
>
> A. MacIntyre, *Tras la virtud*

La palabra es herramienta primera para la simbolización, instrumento del lenguaje diferente de los demás instrumentos que posee el hombre. «Únicamente donde haya Palabra habrá Mundo» (Heidegger, 1987:25), únicamente donde haya palabra lo humano puede entenderse como tal. La palabra no sólo nos permite pensar, nombrar y entender el mundo en el que vivimos, sino que es, a todas luces, el principal instrumento de relación con los demás. Si la palabra nos permite ser/estar en el mundo de los humanos, parece lícito introducir un forzamiento conceptual que posibilite asociar el concepto de palabra al de contenido cultural (sea éste un sistema de pensamiento, conocimiento filosófico, científico y/o artístico, costumbre, ley, norma social, forma de relación entre individuos, herramienta técnica y/o tecnológica, etcétera). Al fin y al cabo, en la palabra habita la cultura y mediante ella, incluso en sus aspectos más técnicos, puede ser transmitida.

Si aceptamos la equiparación propuesta, podemos entender que dar la palabra equivale a donar los contenidos de la cultura. La relación educativa descansa sobre la donación de la palabra, de los bienes de la cultura. Es, recuérdese, una relación ternaria porque para existir necesita un donador, un receptor del don y un «presente» que se transmite en la donación. Sin don/presente no hay relación educativa posible, no hay pasado a transmitir ni futuro a proyectar. La palabra marca el ser de esta relación y sólo en ella puede constituirse y desplegarse porque la relación educativa «sólo existe y subsiste bajo tales o cuales condiciones» (Herbart, 1983:37).

Del mismo modo que la relación educativa necesita la palabra para ser, también necesita un sujeto de la educación que la quiera aprehender. Responsabilidad del agente, como se ha dicho, pero necesaria participación del sujeto. Ambas partes deben participar de forma activa: el educador selecciona los contenidos e inventa artificios mientras que el sujeto adquiere y reconstruye los contenidos que posibilitan formas de comunicación, explicitar intenciones, tomar decisiones y resolver situaciones.[1]

c. Dar la palabra

> Sabe esperar, aguarda que la marea fluya
> -así en la costa un barco- sin que al partir te inquiete.
> Todo el que aguarda sabe que la victoria es suya
> Porque la vida es larga y el arte es un juguete.
>
> ANTONIO MACHADO, *Consejo*

Dar la palabra es, en último lugar, ceder el turno para que otro pueda expresarse. Permitir que otro tenga su tiempo para hablar en nombre propio. Pero, para poder llegar a ese momento en el que se cede la palabra, en el que se da paso a otro que tiene algo que decir, es necesario que antes se haya dado (otro) tiempo. El tiempo robado a la prisa de la aceleración, de los aprendizajes inmediatos y sin esfuerzos. Un tiempo que no se mide con el reloj porque es tiempo subjetivo, tiempo que alguien necesita para... y eso sólo se sabe a la vuelta. El tiempo de la educación es un tiempo diferido lanzado al futuro. Sólo mediante el uso del futuro anterior (lo que habrá sido), demostrará lo que de posibilidad tenía esa realidad presente. Tiempo de acompañamiento, de espera y trabajo, de resignificación, pero en ningún caso tiempo muerto, porque en él es posible que el sujeto ocupe un nuevo lugar.

1. En este sentido estamos de acuerdo con Mercer (1997:86) cuando critica tanto a las pedagogías «tradicionales» (sujeto pasivo-agente activo) como las «progresivas» (sujeto activo-agente casi pasivo). Esa transmisión es un proceso de transmisión y de reconstrucción de conocimientos donde ambos participan, aunque desde una situación diferenciada y formas diferentes. La transmisión sólo es posible, desde la función de mediación del educador, si el sujeto participa de ella.

Que el sujeto aprenda, que adquiera cierto grado de autonomía en un ámbito cualquiera, permite al educador comenzar a borrarse como tal. De hecho, si es educador, se ve obligado a ceder el turno a lo nuevo. Permitir a lo nuevo tener su oportunidad es permitir desplegar un cierto grado de autonomía de pensamiento y acción en diversos ámbitos sociales, es dejar que alguien se haga cargo de sí mismo y de lo que (le) pasa. Porque, en última instancia, dar la palabra remite a una ética de apertura a la certidumbre vislumbrada: el otro siempre se diferencia y se escapa, se hace inaprensible e incontrolable en su totalidad.[2]

Mientras que los discursos pedagógicos parecen ponerse de acuerdo en que la educación trabaja para potenciar la emancipación de los sujetos, la práctica educativa parece resistirse a esta finalidad desde una doble vertiente. En primer lugar, al educador le cuesta asumir el fin de su tarea, le cuesta asumir su propia muerte como educador. Por otro lado, sólo suele aceptarse la emancipación (o autonomía) si se mueve en el radio de acción previsto por los objetivos que el educador diseña. Si el sujeto de la educación aprende, pero no lo que el educador tenía pre-visto para él, puede aparecer esa sensación de fracaso que incluso lleve a menospreciar esos posibles avances. ¿Hay posibilidad de un justo medio?

Dar la palabra, en esta acepción, queda condicionado a poder dar la palabra en las otras dos acepciones. Porque permitir que lo nuevo tenga su oportunidad no significa liberarlo a su suerte desde el principio, ni mucho menos abstenerse de actuar, dirigir y/o desplegar la autoridad. Dar la palabra no es retirarse antes de empezar, sino saber retirarse. El educador debe hacerse cargo del mundo, mediar entre él y el sujeto, acompañar a este último en su particular tránsito y sostenerlo (sin invalidar su acción, pero inventando artificios y disponiendo los elementos del primero para que el segundo pueda encontrarlo y quiera entrar por sí mismo) hasta que pueda manejarse sin él.[3]

2. Joan Manel Serrat ha intuido y plasmado de manera explícita, en ese pequeño pero magistral compendio de pedagogía que es la canción *Esos locos bajitos*, «Nada ni nadie puede impedir que sufran, que las agujas avancen en el reloj, que decidan por ellos, que se equivoquen, que crezcan y que un día nos digan adiós».

3. Viene a la cabeza una imagen bastante típica que puede servir como ejemplo. En el primer día de colegio de un niño, solemos ver cómo algún adulto realiza ese acompañamiento hacia lo nuevo, prepara el camino, le explica las maravillas que podrá apren-

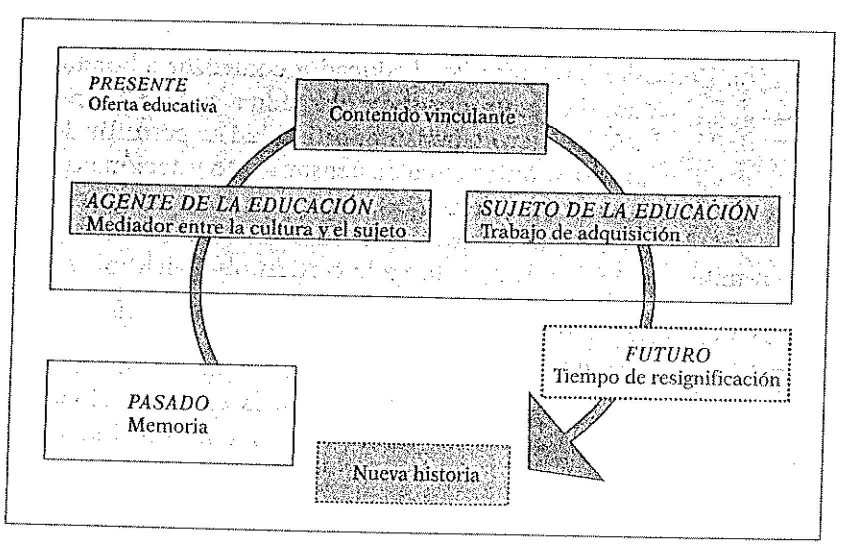


Figura 3. La educación como lugar de tensión entre la memoria y el proyecto

Dar la palabra es estar, hacer algo admitiendo que no se puede fabricar al otro a imagen y semejanza, hacer de ello una obra propia. El sujeto siempre acabará revelándose aunque sea para recordar «que no es un objeto que se construye, sino un sujeto en construcción» (Meirieu, 1998:73). En definitiva, que la educación sigue aconteciendo aunque nadie pueda apuntarse el tanto.

Para finalizar, propongo el siguiente gráfico en el que se da cuenta de los principales aspectos desarrollados en torno al concepto y la práctica de la educación. Entre ellos podrán reconocerse:

– La educación como ejercicio de mediación entre el pasado y la novedad y de transmisión de un mundo de palabras ya dichas que abren la vía al futuro de lo-por-venir, siempre enigmático e indescifrable, pero lleno de esperanzas que aún no tienen nombre. La adquisición de lo que se constituye como nuestro pasado abre a la virtualidad de nuevos lugares, nuevos recorridos, que se presentarán como oportunidades al sujeto que se presta a la tarea de aprender.

– Habitamos un mundo de lenguaje, mundo de la palabra (de la cultura) en cuya transmisión debe seguir teniendo un lugar la lógica del don, porque sin ella no habría educación. La educación se sostiene en la donación de la palabra antes que en cualquier evolución natural de un organismo, sea ésta intelectual, madurativa o afectiva. Si éste fuera el caso, la pedagogía no tendría razón de ser frente a la psicología o la biología.

– La relación del agente y el sujeto no es una relación personal (directa), sino educativa (mediada), tal como defendió Herbart. La palabra, el contenido, es lo que vincula a uno con el otro, lo que otorga sentido a su particular relación. El imaginario triángulo que forman los tres elementos no se cierra en su base (la línea que uniría al agente con el sujeto). Ello obliga a ambos a encontrarse en el lugar de la palabra (situación educativa) y evitar el camino recto entre ellos (relaciones afectivas o de otro orden).

– El acto educativo se juega en un presente (más o menos objetivable) que intenta actualizar un pasado (más o menos objetivado) con intención de proyectarse a un futuro posible (pero siempre incierto). La virtualidad de todo proyecto educativo se hace realidad cuando el sujeto ha podido apropiarse de lo ofertado y utilizarlo en nombre propio.

der, mientras el niño no para de resistirse a ese cambio. Lloros, drama que se repite uno, dos o varios días, aunque finalmente el sujeto decide entrar (seguramente el forzamiento adulto tiene mucho que ver en esa decisión) y empieza su particular periplo por el nuevo lugar. Si el adulto es incapaz de soportar esa separación, si la angustia o la desconfianza se apoderan de él, es posible que el niño no pueda tampoco decidir entrar, hacerse cargo de su nuevo lugar. Si el educador sabe acompañar, sostener y separarse, permitirá al otro hacer algo por sí mismo. Posibilitará un nuevo recorrido que escapa a su influencia, donde ese niño podrá volver en otro momento, seguramente entusiasmado y orgulloso, a (de)mostrarnos los resultados de su aventura.

Bibliografía de referencia

Aichhorn, A. [1925](1956): *Juventud descarriada*. Madrid, H. F. Martínez de Murguia.

Álvarez-Uría, F. (1992) (comp.): *Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid, Endimión.

Álvarez Yagüez, J. (2000): *Individuo, libertad y comunidad. Liberalismo y Republicanismo, dos modos de entender la ciudadanía*. A Coruña, Editorial Ludus.

Arendt, H. [1954](1996): «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península, págs. 185-208.

— [1958](1993): *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

Arroyo Simón, M. (1985): «¿Qué es pedagogía social?», en *Bordón*, n.° 257, págs. 203-215.

Augé, M. (1992): *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa.

Ayer, A. J.; Gellner, E. y Kuznetsov, I.: *Filosofía y ciencia*. Valencia, Teorema.

Bachelard, G. (1973): *Epistemología*. Barcelona, Anagrama.

Baczko, B. (1991): *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Balandier, G. (1994): *El desorden. La teoría del caos en las ciencias sociales*. Barcelona, Gedisa.

Barcena, F. y Mèlich, J-C. (2000): *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós.

Baudrillard, J. (1994): *El otro por sí mismo*. Barcelona, Anagrama.
Beneyto, R. (1975): «Presentación», en Ayer, A. J.; Gellner, E. y Kuznetsov, I.: *Filosofía y ciencia*. Valencia, Teorema, págs. 7-11.
Berger, P. y Luckmann, T. [1967](1995): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
Bergson, H. [1889](1991): *Assaig sobre les dades immediates de la consciència; la intuició filosòfica*. Barcelona, Edicions 62.
— [1934](1972): «Lo posible y lo real», en *El pensamiento y lo moviente*. Buenos Aires, La Pléyade, págs. 89-103.
— (1987): *Memoria y vida. Textos escogidos por Gilles Deleuze*. Madrid, Alianza.
Bernfeld, S. [1921](1972): «La colonia infantil de Baumgarten», en *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. Barcelona, Seix Barral, págs. 99-210.
— [1925](1975): *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
— [1929](1972): «Los castigos y la comunidad escolar en la educación institucional», en *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. Barcelona, Seix Barral, págs. 83-91.
Bernstein, B. (1986): «Una crítica de la "educación compensatoria"», en Wright Mills y otros: *Materiales de sociología crítica*. Madrid, La Piqueta, págs. 203-218.
Bocheński, J. M. (1989): *¿Qué es autoridad?* Barcelona, Herder.
Bourdieu, P. (1986): «Notas provisionales sobre la percepción del cuerpo», en Wright Mills y otros: *Materiales de sociología crítica*. Madrid, La Piqueta, págs. 183-194.
— (1999): *La miseria del mundo*. Madrid, Akal.
Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977): *La reproducción*. Barcelona, Laia.
Bruckner, P. (1996): *La tentación de la inocencia*. Barcelona, Anagrama.
Buenfil Burgos, R. N. (1996): *Revolución mexicana, mística y educación*. México, Torres.
Caride, J. S. y Meira, P. A. (2000): «La educación social en las políticas culturales: hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural», en Caride, J. A. (coord.): *Educación social y políticas culturales*. Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Santiago de Compostela, págs. 19-42.
Castel, R. (1989): *La gestión de los riesgos*. Barcelona, Anagrama.

— (1992): «La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales», en Álvarez-Uría, F. (comp.): *Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid. Endimión, págs. 25-36.
Castells, M. (1996): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad en red*. Madrid, Alianza.
— (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad*. Madrid, Alianza.
C.S.T.E. (1985): *La marginalidad: un pensamiento de orden*. Universitat de València.
Cioran, E. M. [1949](1997): *Breviario de podredumbre*. Madrid, Taurus.
Coll, C. (1993): *Psicología y currículum*. Barcelona, Paidós.
Connell, R. W. (1999): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
Cordié, A. (1994): *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires, Nueva visión.
Cortazar, J. [1963](1995): *Rayuela*. Barcelona, Plaza & Janes.
Cruz, M. (1986): *Narratividad. La nueva síntesis*. Barcelona, Nexos.
— (1996) (Comp.): *Tiempo de subjetividad*. Barcelona, Paidós.
— (1999): *Hacerse cargo. Sobre responsabilidad e identidad personal*. Barcelona, Paidós.
— (2001): *Filosofía contemporánea*. Madrid, Taurus.
D'Espagnat, B. (1983): *En busca de lo real. La visión de un físico*. Madrid, Alianza.
De Lajonquière, L. (1996): *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La (psico)pedagogía entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires, Nueva Visión.
— (2000): *Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Nueva Visión.
De Leo, G. (1985): *La justicia de menores*. Barcelona, Teide.
Delgado, M. (1998): *Diversitat i integració. Lógica i dinàmica de les identitats*. Barcelona, Empúries.
— (1999): *El animal público*. Barcelona, Anagrama.
— (2001): *Luces iconoclastas. Anticlericalismo, blasfemia y martirio de imágenes*. Barcelona, Ariel.
— (2002): «el poder de la clasificación. El inmigrante como discapacitado cultural», en García Molina, J. y Marí Ytarte, R. (coord.): *Pedagogía social y mediación educativa*. Talavera de la Reina, Apescam, págs. 97-110.
De Miguel, M. (1989): *Paradigmas de la investigación educativa*. Acta de la conferencia pronunciada en el marco de las Jornadas de

Investigación Educativa. Celebradas en el País Vasco bajo la coordinación de M. Dendiluce.
Delors, J. (pres.) (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana.
Derrida, J. (1995): *Dar (el) tiempo*. Barcelona, Paidós.
— (1997): *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Valladolid, Trotta.
Dewey, J. (1964): *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Losada.
Donzelot, J. (1979): *La policía de las familias*. Valencia, Pre-Textos.
DRECERA, SCCL (1998): *La educación social, un reto en DRECERA. Marco pedagógico para prácticas educativas*. Barcelona, Tallers Gràfics Canigó.
Durkheim, E. [1922](1990): *Educación y sociología*. Barcelona, Península.
— (1998): *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires, Losada.
Durkheim, E. y Mauss, M. [1901-1902] (1996): «Sobre algunas formas primitivas de clasificación», en *Clasificaciones primitivas (y otros ensayos de antropología positiva)*. Barcelona, Ariel, págs. 23-103.
Dussel, I. y Caruso, M. (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
Echeverría, J. (1989): *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Barcelona, Barcanova.
Elias, N. (1987): *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
Equipo educativo de Norai: *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. (En prensa.)
Finkielkraut, A. (1994): *La derrota del pensamiento*. Barcelona, Anagrama.
Foucault, M. (1991): «Nietzsche, la genealogía, la historia», en *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, pág. 29.
— (1992a): «A qué llamamos castigar», en *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires, Altamira, págs. 209-229.
— (1992b): «Frente a los gobiernos los derechos humanos», en *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires, Altamira, págs. 313-314.
— (1994): *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.

Freud, S. [1920](1992): *Más allá del principio del placer*, en *Obras Completas. Vol. XVIII*. Buenos Aires, Amorrortu.
— [1923] (1992): *El yo y el ello*, en *Obras Completas. Vol. XIX*. Buenos Aires, Amorrortu.
— [1925](1956): Prólogo al libro de Aichhorn, A.: *Juventud descarriada*. Madrid, H. F. Martínez de Murguia.
— [1932](1988): *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, en *Obras Completas. Vol. XII*. Barcelona, Orbis.
— [1929](1992): *El malestar en la cultura*, en *Obras Completas. Vol. XXI*. Buenos Aires, Amorrortu.
Gadamer, H. G. (1993): *Elogio de la teoría*. Barcelona, Península.
García Hoz, V. (1987): *Pedagogía visible y educación invisible*. Madrid, Rialp.
García Molina, J. (1999): «Dar (la) palabra», en *Revista El Niño*, n.° 7, págs. 48-52.
— (2002): *La protección de menores. Nuevas aportaciones para la construcción de un modelo educativo actual en el ámbito de los centros residenciales de acción educativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
— y Marí Ytarte, R. (coord.) (2002): *Pedagogía social y mediación educativa*. Talavera de la Reina, APESCAM.
Goffman, E. [1961](1992): *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.
— [1963](1993): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
— (1979): *Relaciones en público. Microestudios de orden público*. Madrid, Alianza.
Gonzalez, J. M. (1996): «El individuo y la sociedad», en Cruz, M. (comp.): *Tiempo de subjetividad*. Barcelona, Paidós, págs. 19-38.
Gramsci, A. (1981): *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Fontamara.
Hassoun, J. (1996): *Los contrabandistas de la memoria*. Barcelona, Ediciones de la Flor.
Heidegger, M. [1956](1994): «Hacia la pregunta del ser», en Jünger, E. y Heidegger, M.: *Acerca del nihilismo*. Barcelona, Paidós, págs. 73-127.
— [1959](1987): *De camino al habla*. Barcelona, Odós.
Herbart, J. [1806](1983): *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Barcelona, Humanitas.
Jonas, H. (1994): *El principio de responsabilidad*. Barcelona, Círculo de Lectores.

Kant, I. [1784](1994): *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*. Madrid, Tecnos.
— [1793](1993): *Teoría y práctica*. Madrid, Tecnos.
— [1802](1983): *Pedagogía*. Madrid, Akal.
Kuhn, T. S. [1962](1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
Lacan, J. (1971): *Escritos I*. México, Siglo XXI.
— (1981): «R.S.I.», en *Revista ORNICAR?*, n.° 3, Barcelona, Petrel.
Lanceros, P. (1994): *La modernidad cansada*. Madrid, Ediciones Libertarias.
Larrosa, J. (1990): *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona, PPU.
— (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes.
— (1999): «Infancia y acontecimiento», en *Revista El Niño*, n.° 7, págs. 53-58.
— y Pérez de Lara, N. (comp.) (1997): *Imágenes del otro*. Barcelona, Virus.
Lefebvre, H. (1975): *El materialismo dialéctico*. Buenos Aires, La pléyade.
Leirman, W. (1984): «El movimiento y la disciplina de educación de adultos entre los dorados sesenta y los férreos ochenta», en Sáez, J. y Palazón Romero, F. (coord.): *La educación de adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia, Nau Llibres, págs. 97-112.
Levinas, E. [1979](1993): *El tiempo y el otro*. Barcelona, Paidós.
Lévi-Strauss. C. [1958](1987): *Antropología estructural*. Barcelona, Paidós.
Lozano Seijas, C. (1981): *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona, Montesinos.
— (1994): *La educación en los siglos XIX y XX*. Madrid, Síntesis.
Luzuriaga, L. [1950](1975): *Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
— [1954](1993): *Pedagogía social y política*. Madrid: CEPE.
— [1955](1968): *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires, Losada.
— (1960): *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
Mannoni, M. (1988): *La educación imposible*. México, Siglo XXI.
Marí Ytarte, R. (2002): *Análisis de la educación intercultural y propuesta de un modelo de pedagogía intercultural*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
Mauss, M. [1924](1971): *Sociología y antropología*. Madrid, Tecnos.

Meirieu, P. (1992): *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona, Octaedro.
— (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
— (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
Mercer, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
Miller, J. (1988): «S'truc dure», en *Revista Otium Diagonal*, n.° 1, págs. 7-23.
— (1989): «Las respuestas de lo real», en VV.AA.: *Aspectos del malestar en la cultura*. Buenos Aires, Manantial, págs. 8-19.
Millot, C. (1990): *Freud anti-pedagogo*. México, Paidós.
Montessori, M. [1928](1994): *Ideas generales sobre el método. Manual práctico*. Madrid, CEPE.
Morente Mejías, F. (1997): *Los menores vulnerables*. Universidad de Jaén.
Muel, F. (1991): «La escuela obligatoria o la invención de la infancia anormal», en VV.AA.: *Espacios de poder*. Madrid, La Piqueta, págs. 123-142.
Múgica, L. F. (1986): *En torno al origen de la pedagogía social en la filosofía alemana*. Zaragoza, Cometa.
Mutis, A. y Ruiz Portella, J. (2002): «Contra la muerte del espíritu», en *El Cultural* del diario *El Mundo*, 19 de junio de 2002.
Natorp, P. [1898](1975): *Curso de pedagogía social*. México, Porrúa.
Nietzsche, F. [1874] (1999): *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida [II Intempestiva]*. Madrid, Biblioteca Nueva.
— [1884](1983): *Así habló Zaratustra*. Madrid, Alianza.
— [1886](1985a): *Más allá del bien y del mal*, en *Obras Inmortales*. Tomo III, Barcelona, Teorema.
— [1887] (1996): *La genealogía de la moral*. Madrid, Alianza.
— [1888] (1985a): *Ecce Homo*, en *Obras Inmortales*. Tomo I, Barcelona, Teorema.
Núñez, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona, PPU.
— (1992): *Proyecto Docente: Cuestiones sobre epistemología y definición del modelo estructural para la educación social*. Universidad de Barcelona.
— (1993): «El educador especializado», en Sáez, J. (coord.): *El educador social*, Publicaciones de la Universidad de Murcia, págs. 125-141.

— (1999a): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.

— (1999b): *Modelos integrados. Modelos ¿integrados o articulados?*, en Ortega Esteban, J. (coord.): *Pedagogía social especializada*. Barcelona, Ariel (págs. 62-68).

— (1999c): *De la educación en el tiempo y sus tiempos*, en Friggerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas/Centro de Estudios Multidisciplinarios.

— (2002): «¿Qué queremos decir, en el discurso pedagógico, con mediación?», en García Molina, J. y Marí Ytarte, R. (coord.): *Pedagogía social y mediación educativa*. Talavera de la Reina, APESCAM (págs. 9-16).

Núñez, V. y Planas, T. (1997): *La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica*, en Petrus, A. (coord.): *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel, págs. 103-129.

Ortega, j. (coord.) (1999): *Pedagogía social especializada*. Barcelona, Ariel.

Paturet, J. B. (1995): *De la responsabilité en éducation*. Toulouse, Érès.

— (1996): «Sujeto ético sujeto de la educación: una aporía». Conferencia dictada en la Universidad de Barcelona, 1 de diciembre de 1996.

Paula, I. (2000): *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, intervención y evaluación*. ICE, Universitat de Barcelona, Horsori editorial.

Pennac, D. (1996): *Como una novela*. Barcelona, Anagrama.

Petrus, A. (1984): «Teoría y teorías de la educación», en Sanvisens, A.: *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona, Barcanova, págs. 39-66.

— (1988): «Control y pedagogía social», en *Poder y control* n.° 1, págs. 17-32.

— (1993): «Educación social y perfil del educador social», en Sáez, J. (coord.): *El educador social*. Publicaciones de la Universidad de Murcia, págs. 165-214.

— (1996): «La educación social en la sociedad del bienestar», en Yubero, S. y Larrañaga, E. (coord.): *El desafío de la educación social*. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha (págs. 23-43).

— (1997) (coord.): *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel.

— (1999): «La práctica físico-deportiva en centros de protección y reforma», en Ortega Esteban, J. (coord.): *Pedagogía social especializada*. Barcelona, Ariel.

Piaget, J. (1968): *Educación e instrucción*. Buenos Aires, Proteo.

— (1972): *Problemas de psicología genética*. Barcelona, Ariel.

Platt, A. [1969](1982): *Los «salvadores del niño» o la invención de la delincuencia*. México, Siglo XXI.

Postman, N. (1994): *La desaparició de la infantesa*. Barcelona, Eumo.

Prigogine, I. (1991): *El nacimiento del tiempo*. Barcelona, Tusquets.

— (1997): *El fin de las certidumbres*. Madrid, Taurus.

Prigogine, I. y Stengers, I. (1990): *Entre el tiempo y la eternidad*. Madrid, Alianza.

Quintana Cabanas, J. M.ª (1984): *Pedagogía social*. Madrid, Dykinson.

— (1994): *Educación social. Antología de textos clásicos*. Madrid, Narcea.

Radl Philipp, R. (1984): «Conceptos, teorías y desarrollo de la pedagogía social», en *Bordón* n.° 251, págs. 17-43.

Renouard, J. M. (1992): *De l'enfant coupable a l'enfant inadapté*. París, Centurion.

Riera, J. (1998): *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valencia, Nau llibres.

Romans, M.; Petrus, A. y Trilla, J. (2000): *De profesión: educador(a) social*. Barcelona, Paidós.

Rousseau, J. J. [1762] (1973): *Emilio, o de la educación*. Barcelona, Fontanella.

Roustang, F. (1989): *Lacan, del equivoco al callejón sin salida*. México, Siglo XXI.

Sáez, J. (1986): «La pedagogía social en España: sugerencias para la reflexión», *Revista de Pedagogía Social*, n.° 1, págs. 7-21.

— (1989): *La construcción de la educación (entre la tecnología y la crítica)*. ICE, Universidad de Murcia.

— (1992): «La intervención socieducativa: entre el mito y la realidad, en *Revista de Pedagogía social*, n.° 7, págs. 89-105.

— (1993) (coord.): *El educador social*. Publicaciones de la Universidad de Murcia.

— (1994): «La profesionalización del educador de adultos», en Sáez, J. y Palazón, F. (coord.): *La educación de adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia, Nau Llibres, págs. 19-96.

— (1997): «La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación», en Petrus, A. (coord.): *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel, págs. 40-66.

Sáez, J. y Palazón, F. (coord.) (1994): *La educación de adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia, Nau Llibres.
Sáez, J.; Escarbajal, A y García, A. (2002): *Pedagogía social*. ICE, Universidad de Murcia.
Safranski, R. (2001): *Nietzsche. Biografía de su pensamiento*. Madrid, Tusquets.
San Agustin. [400](1991): *Las Confesiones*. Madrid, BAC.
Santolaria, F. (1997): *Marginación y educación. Historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Barcelona, Ariel.
Saussure, F. [1916](1992): *Curso de lingüística general*. Madrid, Alianza.
Savater, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
— (1999): *Las preguntas de la vida*. Barcelona, Ariel.
Schatzman, M. (1979): *El asesinato del alma. La persecución del niño en la familia autoritaria*. Madrid, Siglo XXI.
Schérer, R. (1983): *La pedagogía pervertida*. Barcelona, Laertes.
Servan-Schreiber, J. (1985): *El arte del tiempo*. Madrid, Espasa-Calpe.
Titone, R. (1976): *Metodología Didáctica*. Madrid, Rialp.
Tizio, H. (1995): *Les lleis de l'univers Infantil*. Barcelona, Eolia.
— (1997): «La categoría "Inadaptación social", en Petrus, A. (coord.): *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel, págs. 92-102.
Torrego Seijo, J.C. (coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid, Narcea.
Tosquelles, F. (1972): *Estructura y reeducación terapéutica*. Madrid, Editorial Fundamentos.
Touraine, A. (1993): *Crítica de la modernidad*. Madrid, Temas de Hoy.
Trías, E. (1977): *Meditación sobre el poder*. Barcelona, Anagrama.
— (1988): *La memoria perdida de las cosas*. Madrid, Mondadori.
Turkle, S. (1997): *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona, Paidós.
Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991): *Arqueología de la Escuela*. Madrid, La Piqueta.
— (1997): «El método genealógico», en *Genealogía y sociología. Materiales para repensar la modernidad*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto, págs. 51-73.
Vattimo, G. (1986): *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. Barcelona, Península.

Vattimo, G. y Rovatti, P. A. (1988): *El pensamiento débil*. Madrid, Cátedra.
Vicens, A. (1996): «El yo y lo psíquico», en Cruz, M. (comp.): *Tiempo de subjetividad*. Barcelona, Paidós, (págs. 85-99).
Volpi, C. (1988): «Tareas y funciones de la pedagogía social». *Revista de Pedagogía Social*, n.° 1, págs. 29-38.
Vygotski, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona, Crítica.
VV.AA. (1989): *Aspectos del malestar en la cultura. Psicoanálisis y prácticas sociales*. Buenos Aires, Manantial.
VV.AA. (1991): *Espacios de poder*. Madrid, La Piqueta.
Walser, R. [1909](1998): *Jacob von Gunten*. Madrid, Siruela.
Weber, M. [1919](1993): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid, FCE.
Wittgenstein, L. [1969](1988): *Sobre la certeza*. Barcelona, Gedisa.
Wyneken, G. [1927]: *Las antinomias centrales de la pedagogía*, en Luzuriaga, L. (1969): *Ideas pedagógicas del siglo xx*. Buenos Aires, Losada, págs. 53-62.
Yalom, I. (1998): *El día que Nietzsche lloró*. Barcelona, Emecé.
Zabala Vidiella, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó.
Zambrano, M. [1965](2000): *La vocación del maestro*. Granada, Ágora.
Zizek, S. (2000): *Mirando al sesgo. Una introducción a Jacques Lacan a través de la cultura popular*. Buenos Aires, Paidós.